

SVETLANA DA SILVA RIBEIRO CHAVES

**A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: A
LITERATURA INFANTIL COMO MEDIAÇÃO
PEDAGÓGICA**

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Departamento de Ciências Sociais e Humanas

Lisboa
2010

SVETLANA DA SILVA RIBEIRO CHAVES

**A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: A
LITERATURA INFANTIL COMO MEDIAÇÃO
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de Mestre em **Ciências da Educação**, especialização em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas.

Orientador: Professor Doutor Manuel Tavares

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Departamento de Ciências Sociais e Humanas

Lisboa
2010

“Através dos contos de fadas é possível adentrar no mundo misterioso do inconsciente, condição básica para se conhecer o significado profundo da vida” (Villella, 2002).

Ao meu Deus, senhor de tudo e de todos, e meu maior condutor, dedico esse trabalho. Suplicando a luz necessária para perdurar por tempos almejados e construções cognitivas vindouras.

AGRADECIMENTOS

O que é agradecer senão manifestar gratidão.

Ao criador, pela autorização da minha existência e por permitir ser membro dessa família que tanto amo.

A pessoa com quem aprendi as mais belas e importantes lições de vida, a de ser um bom ser humano, a amar acima de tudo, a de fazer o bem como também a de desenvolver bons predicados. A você que é o meu sustentáculo mainha, que sempre acreditou e lutou por todas as minhas conquistas, agradeço por me fazer realizar esse trabalho. Amo-te sempre!

A pessoa que fez compreender a importância do mais puro amor, aquele que não se exige reciprocidade, o amor mais límpido. A você minha filha, agradeço por ser meu repositório de energia e força para continuar seguindo. Amo demais!

A minha segunda mãe agradeço a dedicação, ao zelo e ao amor de mãe por sempre recorrer em todos os momentos da minha vida.

Ao meu pai por sempre induzir o caminho do conhecimento, fortalecendo a idéia de que o ser só terá um futuro promissor através do saber.

Aos meus irmãos pela cumplicidade e pela unificação do amor fraternal.

Ao meu orientador-amigo Manuel Tavares fonte de sabedoria, paciência e dedicação.

CHAVES, Svetlana da Silva Ribeiro. A arte de contar histórias: a literatura infantil como mediação pedagógica. Dissertação de Mestrado: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Área de Ciências da Educação, Lisboa, 2010.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar as contribuições dos contos de fadas como mediação do trabalho pedagógico, com crianças de 4 a 6 anos, inferindo como a literatura infantil possibilita a construção de modelos cognitivos e contribui para uma educação moral. Foi norteado através de uma pesquisa qualitativa de caráter explicativo, utilizando pesquisa bibliográfica, de campo, através de observação e da aplicação de um questionário a dez professoras, procurando saber: como definem a importância da literatura infantil no processo de construção de modelos cognitivos; qual a reação das crianças após a leitura de uma história infantil; quais os obstáculos para introduzir as histórias infantis no cotidiano; e como avaliam a literatura infantil em sala de aula. De acordo com as observações em campo, algumas professoras gostam e têm o hábito de contar histórias infantis para seus alunos, criando um clima que estimula o interesse dos alunos. Outras professoras contam histórias de forma rápida ou demorada demais, mostrando alguma desmotivação. De qualquer forma, confirmamos que a literatura infantil é uma atividade educativa, complementar à atividade pedagógica, exercida na escola e que pode contribuir para reforçar diversas aprendizagens, por analogia com a realidade vivenciada pela criança e, ao mesmo tempo, contribuir para a construção/sedimentação de valores, sejam eles ético-morais ou estéticos.

Palavras chave: Literatura Infantil. Mediação. Modelos cognitivos. Aprendizagem.

CHAVES, Svetlana da Silva Ribeiro. A arte de contar histórias: a literatura infantil como mediação pedagógica. Dissertação de Mestrado: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Área de Ciências da Educação, Lisboa, 2010.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the contributions of fairy tales as mediation of pedagogical work with children ages 4 to 6 years implying as it enables the construction of cognitive models and ethical and moral values. It was guided by a qualitative explanatory character, using literature field through observation and the application of a questionnaire with ten teachers, by asking: how they define the importance of children's literature in the cognitive model construction, which reaction of children after reading a children's story, what obstacles to enter the children's stories in everyday life, and how they evaluate their way of mediating children's literature in the classroom. According to field observations, some teachers like and have the habit of telling fairy tales to their students, creating an environment that stimulates students' interest. Other teachers told stories very quickly or too slow, unmotivated themselves. Anyway, we confirmed that the children's literature is an educational activity which complements the educational activity carried out in school and that can help to strengthen various learnings by analogy with the reality experienced by the child and, at the same time, contributing to the construction/sedimentation of values, whether aesthetic or ethical-moral.

Keywords: Children's Literature, Mediation. Interactionism.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO.....	10
1 O SURGIMENTO DA LITERATURA INFANTIL.....	14
1.1 Literatura Infantil e Mediação.....	26
2 LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DE MODELOS COGNITIVOS.....	32
2.1 A Educação na Concepção Interacionista Piagetiana.....	37
3 DELINEANDO A PESQUISA.....	62
3.1 Questão de Investigação.....	62
3.2 Objetivo Geral.....	62
3.3 Objetivos Específicos.....	62
3.4 Questões Norteadoras.....	63
4 METODOLOGIA.....	64
4.1 Justificativa.....	64
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	67
5.1 Tempo que os Entrevistados Lecionam.....	67
5.2 Como Professores Definem a Importância da Literatura Infantil no Processo de Construção de Modelos Cognitivos.....	67
5.3 Reação das Crianças Após a Leitura de um Conto Infantil.....	68
5.4 Obstáculos para Introduzir as Histórias Infantis no Cotidiano.....	70
5.5 Como Professores Avaliam sua Forma de Mediar a Literatura Infantil em Sala de Aula.....	72
5.6 Triangulação de Dados.....	81
CONCLUSÃO.....	84
BIBLIOGRAFIA.....	87
ANEXO - Contos Infantis.....	91
APÊNDICE – Questionário para Professores.....	106

INDICE DE QUADROS

Quadro 1- Tipo de livro de acordo com a idade.....	49
Quadro 2 – Importância da literatura na construção de modelos cognitivos.....	67
Quadro 3 – Obstáculos para introduzir histórias infantis.....	68
Quadro 4 – Mediação pedagógica.....	70
Quadro 5 – Reação das crianças após ouvir um conto infantil.....	73
Quadro 6 – Chapeuzinho Vermelho.....	74
Quadro 7 – João e o Pé de Feijão.....	76
Quadro 8 – A Árvore Generosa.....	78
Quadro 9 – Branca de Neve.....	79
Quadro 10 – Rapunzel.....	80

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho de Chapeuzinho Vermelho.....	75
Figura 2 – Desenho de João e o Pé de Feijão.....	76
Figura 3 – Desenho dos Três Porquinhos.....	77
Figura 4 – Desenho da Árvore Generosa.....	78
Figura 5 – Desenho de Rapunzel.....	81

INTRODUÇÃO

Épocas atrás a pré-escola era vista apenas um espaço onde os pais podiam deixar os filhos em segurança. Mas este espaço que tinha o compromisso de educar, produzir conhecimentos e não somente acolher crianças, necessitando passar por mudanças, principalmente, na qualidade de ensino oferecido às crianças, em idade pré-escolar.

No Brasil, foi promulgada a Nova LDB 9394/96, assegurando a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, imprimindo a esta etapa um novo sentido. Essa nova legislação trouxe novas formas de conceber a criança de 0 a 5 anos, entendendo-a como um ser social, cultural e psicológico, situada historicamente e geograficamente, em pleno processo de desenvolvimento de suas possibilidades sócio-afetivas, físicas e cognitivas.

Com essas mudanças, vêm-se percebendo as preocupações dos profissionais que trabalham com crianças em idade pré-escolar, em virtude de haver ainda muitas concepções errôneas acerca da infância e das peculiaridades infantis. A criança precisa ser considerada em seu desenvolvimento pleno e em suas múltiplas dimensões: motora, afetiva, cognitiva e social.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (2002), o desenvolvimento infantil integral depende tanto dos cuidados relacionais que envolvem a dimensão afetiva, como dos cuidados com os aspectos biológicos, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.

Nesta perspectiva, a Educação Infantil tem por finalidade, o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, e também despertando o interesse pelo meio ambiente como sistema limitante e limitado, mas essencial à vida humana (Brasil, 2002).

O Referencial Curricular de Educação Infantil (2002) constitui-se em um conjunto de referências e orientações didáticas, trazendo, como eixo do trabalho pedagógico: a dimensão lúdica, como base do desenvolvimento do imaginário e

como forma peculiar de expressão, o imaginário como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil e a socialização das crianças, por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma.

A imaginação possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que as rodeiam. Segundo Redin (2002), o ato de brincar/imaginar é o fazer em si. Um fazer que requer tempo e espaços próprios, um fazer que se constitui de experiências culturais, porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo e com outras crianças.

Portanto, a ludicidade e a imaginação não podem ser consideradas ações com objetivos distintos. São, por si só, situações de aprendizagem. As regras e a imaginação favorecem a criança novos comportamentos, para além dos habituais.

Neste sentido, a criança deve ser considerada como um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, também possui uma natureza singular que a caracteriza como ser que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio.

Esta concepção tem sido a perspectiva do trabalho educativo de educadores que vêm se preocupando com a aquisição da leitura e da escrita na Educação Infantil. Para tanto, alguns vêm utilizando a literatura infantil como mediadora da aprendizagem e formação de modelos cognitivos.

Vários estudiosos enfatizam a estreita ligação entre a literatura infantil e a educação, demonstrando que, enquanto divertem a criança, as histórias infantis favorecem o desenvolvimento da personalidade infantil, oferecendo significado em tantos níveis diferentes e enriquecendo a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à diversidade de contribuições que as histórias infantis dão à vida da criança.

Desta forma, surgiu o interesse em desenvolver uma pesquisa, abordando a literatura infantil, de forma a aferir o modo como este tipo de literatura pode contribuir para a construção de modelos cognitivos e, ao mesmo tempo, para a construção/sedimentação de valores.

Os contos, a poesia, o desenho, a história, a música são caminhos que o imaginário da criança procura, pois lhes permitem sonhar com outras possibilidades

de ser e viver. É na infância que o imaginário marca sua presença com maior intensidade, isso se deve ao fato de que a criança utiliza todos os recursos irrealis, imaginários para poder se encontrar e entender as situações às quais é constantemente submetida, e, assim, aprender a sonhar, a conhecer-se e a encontrar-se.

Os contos de fadas podem ser entendidos como uma variação do conto popular ou fábula. É uma narrativa curta que envolve magia, metamorfose ou encantamento. Seu núcleo problemático é existencial, tendo o herói ou heroína que enfrentar obstáculos antes de triunfarem contra o mal.

Quando falamos em contos é imprescindível discorrer acerca dos contos exemplares de Sophia Mello Breyner uma das maiores literaturas portuguesas, ela compila narrativas bem humanistas com tendência alegórica, os momentos vividos em sua infância refletem em suas obras, contos realmente que dão exemplos a nós seres humanos, pois trata de violência, miséria, injustiça. Coisas que realmente estão no cotidiano das pessoas, com a ausência da tolice da linguagem como a mesma deixa claro em um de seus testemunhos, (Breyner, 1986):

Mandei comprar alguns livros que tentei ler em voz alta. Mas não suportei a pieguice da linguagem nem a sentimentalidade da “mensagem”: uma criança é uma criança, não é um pateta. Atirei os livros fora e resolvi inventar. Procurei a memória daquilo . tinha fascinado a minha própria infância(...) Nas minhas histórias para crianças quase tudo é escrito dos lugares da minha infância (1986:19).

A fantasia nos contos de fadas é um recurso fundamental no processo do desenvolvimento humano porque favorece a comunicação via imagens simbólicas com as dimensões mais profundas da psique. Através dos contos de fadas é possível adentrar no mundo misterioso do inconsciente, condição básica para se conhecer o significado profundo da vida (Villella, 2002).

Neste contexto, a literatura infantil tem um papel primordial dentro do imaginário e aprendizagem da criança, na medida em que é também através dela que a criança se apropria, pela fantasia, da realidade. Ela concede à criança a autonomia do pensamento na hora da sua reflexão e construção dos seus sonhos, ocupa o seu tempo, mexendo e vivenciando a fantasia e o seu imaginário.

Ante o exposto, o presente trabalho trata da Literatura Infantil na escola, visando abordar a importância desse tipo de literatura no processo de ensino-aprendizagem. A idéia em pesquisar este tema surgiu de uma reflexão feita sobre a

natureza da literatura infantil, sua aplicabilidade através de práticas metodológicas desenvolvidas no contexto escolar.

Na realização desta pesquisa, partimos do pressuposto de que a literatura infantil é uma atividade educativa, complementar à atividade pedagógica, exercida na escola e que pode contribuir para reforçar diversas aprendizagens, por analogia com a realidade vivenciada pela criança e, ao mesmo tempo, contribuir para a construção/sedimentação de valores, sejam eles ético-morais ou estéticos, de modo que o seu objetivo maior foi analisar as contribuições da literatura infantil (contos) “Chapeuzinho Vermelho”, “João e o Pé de Feijão”, “Os Três Porquinhos”, “A Árvore Generosa”, “Branca de Neve”, e “Rapunzel” como mediação do trabalho pedagógico, com crianças de 4 a 6 anos, inferindo como a mesma possibilita a construção de modelos cognitivos e valores ético-morais.

Os contos selecionados foram escolhidos por alguns critérios que tratassem de: ingenuidade infantil, desobediência aos mais velhos, a inveja, a generosidade, cuidado com o próximo, relações interpessoais, criatividade, medo, vingança, julgamento moral, amor, normas sociais padrão e etc.

Como também os contos utilizados não foram das histórias originais, mas sim os que o universo pesquisado tinha o hábito de ler, logo teriam mais afinidade com as mesmas.

Especificamente, procuramos: inferir como os contos de fadas, possibilitam a construção de modelos cognitivos em crianças de 4 a 6 anos; selecionar contos infantis descrevendo como as crianças constroem modelos cognitivos e valores ético-morais; e extrair algumas conclusões em relação às crianças com que se vai trabalhar sobre a forma como elas constroem modelos cognitivos e valores ético-morais a partir dos contos infantis.

A metodologia escolhida foi a pesquisa qualitativa por visar a compreensão interpretativa das experiências dos indivíduos dentro do contexto em que foram vivenciados.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo constam a problemática, os objetivos e a justificativa desta pesquisa.

O segundo capítulo aborda o surgimento da literatura infantil e a mediação.

O terceiro capítulo trata da literatura infantil e a formação de modelos cognitivos enfocando a educação na concepção interacionista piagetiana.

O quarto capítulo traz a metodologia, onde constam o tipo de pesquisa, o tempo que os professores entrevistados lecionam, a reação das crianças após a leitura de uma história infantil, os obstáculos que os professores têm para introduzir as histórias infantis no cotidiano da sala de aula. Mostra, também, como os professores avaliam a literatura infantil como mediação em sala de aula e a interpretação das crianças através do desenho de algumas historinhas. O quinto capítulo explica o resultado da pesquisa.

Cabe ainda lembrar que este trabalho limita-se a estudar as contribuições da literatura infantil, especificamente, os contos de fadas, como uma das mediações de trabalho pedagógico com crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, a fim de inferir que a literatura infantil possibilita a construção de modelos cognitivos e valores ético-morais.

1 O SURGIMENTO DA LITERATURA INFANTIL

Se perguntássemos nos dias atuais a alguém o que é literatura infantil, essa pessoa com certeza saberia responder, pois em algum momento já leu ou ouviu alguma história infantil, seja ela um conto de fada clássico ou uma historinha inventada por alguém.

Porém, para um homem do século XV, XVI seria improvável que conhecesse essa arte literária, visto que não existia ainda um sentimento de família nem tampouco de infância como uma época diferenciada da do adulto, crianças (chamadas assim por uma evolução do tempo, pois esse termo era indefinido, se referiam tanto a uma criança como também a uma pessoa jovem, um adolescente atualmente) não tinham nenhuma proteção especial, participavam ativamente do mundo dos adultos. O ingresso para adentrar na vida daqueles, era simplesmente não

ser mais considerado um bebê (não precisasse constantemente da mãe), e ao ser admitido participaria deste mundo tão divergente e conseqüentemente não sairia mais.

No entanto, julga-se necessário advertir que essa ausência de especificidade e necessidade de cada faixa etária, não seria apenas para as crianças, se estendia a toda a sociedade, existindo uma confusão generalizada na divisão de papéis sociais, pois essa divisão de etapas que hoje temos composta por: infância, pré-adolescência, adolescência, adultos e idosos não era determinada.

A falta de atendimento específico às crianças era um fator relevante para os altos índices de mortalidade infantil na Idade Média, considerada extremamente frágil; o hoje nenê ainda não era agregado aos adultos nem tão pouco se faziam planos para o futuro dele, o óbito parecia já esperado pelos pais e, por isso, não seria surpresa quando ocorresse, pois seria uma conseqüência dessa fase crítica e não uma fatalidade como o é atualmente.

Assim, Áries (1981) relata as palavras de Montaigne e Molière quando morreram alguns de seus filhos morreram: “Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero”. Ficando assim comprovado a postura e o pensamento dos adultos de sua época.

Podemos também confirmar essa ausência de sentimento e insignificância através de um hábito estranho, o de enterrar crianças no quintal de casa, como se fossem animais de estimação, costume esse que persistiu por longo tempo principalmente nas classes menos favorecidas.

O século XVII foi significativamente importante para a infância, pois nele as crianças apareceram em fotos dispostas ao centro da família, foi alterado o modo de vestir, agora trajando roupas propícias a sua idade, com exceção das meninas que continuaram a se vestir conforme mulheres adultas; assim, a partir desse século, a criança do sexo masculino tornou-se peça essencial para a constituição da família.

Merece consideração também esse século pela preocupação e cuidado em adaptar textos para o público infanto-juvenil, é o que afirma Magalhães (2009): “De todo modo, ainda no século XVIII, dando continuidade ao apreço manifestado pelo público infanto-juvenil por obras que não haviam sido originariamente concebidas

para ele, ocorreu uma intervenção editorial: Robinson Crusoe e As viagens de Gulliver, por exemplo, foram inseridos em coleções infanto-juvenis”

Nesta perspectiva, Áries (1981) afirma: “essa concentração em torno da criança é particularmente notável no grupo familiar de Rubens, em que a mãe segura a criança pelo ombro e o pai dá-lhe a mão, e nos grupos de Franz Hals, Van Dyck e Lebrun, em que crianças se beijam se abraçam e animam o grupo dos adultos sérios com suas brincadeiras e

Com a ausência dessa mudança era extremamente difícil também para o artista da época em reconhecer uma criança, a iconografia nos afirma isso, elas são representadas por homens em tamanhos pequenos e vestidas também conforme eles se vestiam, não existiam vestimentas próprias por uma simples questão, não tinha distinção entre eles.

Interessante também destacar que os próprios termos criança e infância também passaram por um longo percurso para existir, a adolescência constantemente se confundia com elas, como também era sinônimo de valente, dando uma noção ambígua a aquelas terminologias.

Assim, a partir do século XVII, a palavra infância começou a tomar seu espaço, ainda que interligada com a noção de dependência, e até já tinha virado um hábito recente entre a burguesia, mas ainda com uma grande resistência entre classes com menos independência. Por isso, segundo Áries (1981), só se saía da infância ao sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência. “Essa é a razão pela qual as palavras ligadas à infância iriam subsistir para designar familiarmente, na língua falada, os homens de baixa condição”.

Zilbermann (2003) afirma que, é a emergência da família burguesa que se associa, em decorrência, à formulação do conceito atual de infância, modificando o status da criança na sociedade e no âmbito doméstico e o estabelecimento de aparelhos ideológicos que visarão à preservação da unidade do lar e, especialmente, o lugar da criança no meio social.

Assim, o final do século XVII foi de extrema importância para o desenvolvimento de novas expressões e terminologias associadas a esse ser tão especial, foi bastante relevante a partir de então a contribuição e o avanço que se deu para a literatura infantil, pois com essa nova particularidade irão surgir

preocupações antes não vistas e, assim, no século seguinte devido a essa mudança de concepções de criança irão aparecer os primeiros livros infantis.

Os laços afetivos entre pais e filhos serão fortalecidos e, com essa nova valorização da criança, foi fortalecida a união familiar como também a preocupação em disponibilizar meios onde ela pudesse desenvolver e crescer saudavelmente, preparando-se para o mundo dos adultos, ou seja, a criança passará a ser especial, requerendo uma maior atenção, mais cuidados, mas também vista como um ser frágil e inferioridade social aos olhos do adulto.

A passagem do século XVII para o XVIII altera bastante a estrutura familiar e, conseqüentemente, a imagem infantil, a mãe passa a ser responsável pela educação e tratamento dos seus filhos, permanecendo em casa longe do mundo exterior, é um ser passivo fora de casa e extremamente enérgico dentro dele, sempre resguardando suas crianças.

É nesse novo contexto que o livro infantil surge como um coadjuvante para essa nova educação. Podemos observar que as histórias contadas naquela época têm sempre um poder de manipulação das normas sociais, padrões, são inseridos por meio de personagens heróicos que quase sempre se dão mal quando tentam, por algum modo, arriscar algo diverso do seu cotidiano, refletindo assim as lições que os adultos inserem indiretamente, ou melhor, diretamente nas crianças.

Longo será o percurso que a literatura infantil irá percorrer para ser considerada uma arte literária maior, ou seja, deixar de ser um mero auxílio pedagógico não só na educação familiar quanto também na escola. Criada com objetivos formadores, essa literatura irá auxiliar quase sempre em problemas pedagógicos.

Charles Perrault dará o estopim à literatura infantil, com seus contos clássicos e adaptados; ele aparece com histórias onde ironiza a classe popular, havendo até, muitas vezes, ironia com essa categoria, esses contos eram endereçados a burguesia, portanto, essa literatura surgirá associada às classes menos favorecidas.

Cadernatori (2006), afirma que o burguês Perrault despreza o povo e as superstições populares, como homem culto, as ironiza. Seus contos, em alguns momentos, caracterizam-se por um sarcasmo em relação ao popular.

É nítido o poder das histórias, Chapeuzinho Vermelho, criada por Perrault no século XVII, que nos mostra como a desobediência de uma criança

poderá levá-la a uma quase catástrofe, tal como outros grandes clássicos como, A bela adormecida, onde é feito um feitiço que a faria dormir até um príncipe beijá-la, e Cinderela que de plebéia virou princesa, porém somente até a meia noite.

Porém, os contos de fadas hoje destinados ao público infantil, foram criados para entreter adultos em reuniões sociais como afirma Cashdan (2000), na nossa sociedade existem muitos mitos e exageros que cercam os contos de fadas. Dentre eles, estão: Os contos de fadas são histórias “pra criança”; os contos de fadas foram escritos pelos irmãos Grimm.

Os irmãos alemães Jacob Ludwig Carl e Wilhelm Carl, os irmãos Grimm, dedicaram-se a recolher contos e fábulas antigas adaptando-as às crianças acreditavam que, através deles, poderia se chegar a ludicidade não se esquecendo do papel educativo. Visitando aldeias germânicas, junto ao povo, reuniam contos da cultura popular, resgatando a memória de um povo, não deixando morrer tamanha riqueza cultural, através de registros e posteriormente adaptações, dando não somente a Alemanha, mas também ao mundo uma vasta literatura para as crianças.

Logo, fica comprovado o que Cashdan (2000) afirma que os contos de fadas nunca foram escritos pelos irmãos Grimm, o que eles fizeram foi compilar histórias contadas pelo povo das aldeias e relatos de amigos, publicando-as em uma extensa coletânea dividida em dois volumes.

Quem nunca quis ser aquela menina tão linda com seus cabelos negros e de pele branca como a neve, a Branca de Neve, ou mesmo ter aquelas tranças enormes de Rapunzel e até mesmo encontrar aquela casa no campo coberta de doces como João e Maria descobriram? Graças aos irmãos Grimm, fomos apresentados a contos como esses que fizeram e fazem parte do nosso mundo literário e contribuíram para nossa formação lúdica.

Assim, a conceituação da literatura infantil está diretamente associada a uma ordem histórica como também à ascensão da burguesia, uma vez que não apenas o gênero tem uma origem determinável cronologicamente, mas também seu aparecimento de acordo com as exigências próprias de seu tempo.

A história da literatura infantil então se dará a partir do século XVIII, pois é quando surge a necessidade de um gênero literário voltado para a criança, na segunda metade da Idade Moderna com uma nova noção de família; quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e

características próprias, devendo distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta, esse ser agora terá então direito a uma arte direcionada para seu mundo, até então desconhecido, seguindo basicamente uma exigência da época visto que a literatura acompanha a evolução da história da educação.

Porém, já no século XVII, a escola sofre uma transformação que decorre da necessidade de ocupar a infância durante esta etapa da vida e, simultaneamente, informá-la de um saber para momentos futuros de sua existência, verificando que a instituição converte-se num intermediário entre a criança e a cultura, usando a leitura como ponte entre os dois.

Nesta perspectiva, a escola passa a adotar uma nova feição, tornando-se uma instituição aberta à sociedade. Tal processo educativo não deixa de fora a literatura infantil, que se afirma, ao mesmo tempo, que a legitimação da escolarização consolidando-se, assim, a nova noção de infância.

O que se questiona é se realmente a partir desse século existiu essa fidelidade e veracidade no que diz respeito aos anseios e necessidades da criança. A infância corporifica, a partir de então, dois sonhos do adulto. Primeiramente, encarna o ideal da permanência do primitivo, pois a criança simboliza o bom selvagem, “cuja naturalidade é preciso conservar enquanto o ser humano atravessa o período infantil [...] Em segundo lugar, possibilita a expansão do desejo de superioridade por parte do adulto [...]” (Zilberman, 2003, p. 1).

Portanto, segundo Lopes (2004), trata-se de traduções ou adaptações de contos e fábulas da tradição européia e uma tímida produção nacional, marcada por aqueles traços instrutivos e moralizantes. O gênero apresentava poucas possibilidades de afirmação ou legitimidade estética quando comparado à produção literária de caráter geral. Não era possível revelar a matéria literária em objeto tão comprometido com fins educativos.

Assim, desde os primórdios, a literatura infantil surge como uma forma literária menor, atrelada à função utilitário-pedagógica que a faz ser mais pedagogia do que literatura.

Ariès (1981) relata que, nas sociedades tradicionais, a criança encontrava-se misturada ao mundo adulto, com intensidades afetivas fora da família

e de onde colhia suas aprendizagens. O século XVIII, contudo, testemunharia mudanças na antiga ordem.

Segundo Cabral (apud Cunha, 1999) é nesse século que o processo descrito acima, se delineia mais nitidamente. Estava presente um Estado moderno e de profundas diferenças de classe. A socialização da criança burguesa pela escola responde aos interesses do Estado e da família. Todavia, com a criança proletária, o binômio atenção/disciplina ocorre por outras referências: a perpetuação do sistema econômico vigente e o controle ideológico dos valores burgueses.

Cunha (1999) informa que havia, neste momento, dois tipos de crianças, com acesso a uma literatura muito diferente. A criança da nobreza, orientada por preceptores, lia geralmente os grandes clássicos, enquanto a criança das classes desprivilegiadas lia ou ouvia as histórias de cavalaria, de aventuras. As lendas e contos folclóricos formavam uma literatura de cordel de grande interesse para as classes populares.

Todas as mudanças na estrutura da sociedade desencadearam repercussões no âmbito artístico, que estavam voltadas para as manifestações de eventos da vida burguesa e seu cotidiano; o progresso da técnica e da industrialização atingiu a arte literária, gerando, posteriormente, a cultura massificada; porém, suas principais características são: a ascensão da família burguesa, o novo *status* concedido à criança e a reorganização da escola.

Corroborando com essa afirmativa, Rego (apud Cunha, 1999) afirma que a consolidação de um público leitor se transforma, neste contexto, em um mercado exigente e ativo, determinado uma mudança radical no processo de circulação da cultura, ou melhor, a cultura passa a ser adquirível por qualquer cidadão, tornando-se mais democrática e popular. Sendo assim, é como um mercado atuante que o público emergente aciona uma nova indústria: a da própria cultura. Exigindo agora, já que está em movimento, sempre novos contingentes de consumidores, para que possa se responder de maneira contínua. Deve-se lembrar que esta estabilização ocorreria sem o povo e a contribuição da escola, que se reformula, passando a funcionar como um elemento de iniciação à sociedade motivando o irreversível envolvimento ideológico do ensino e da pedagogia com os valores da sociedade.

No caminho percorrido, à procura de uma literatura adequada para a infância, observam-se duas tendências próximas daquelas que já informavam a

leitura dos pequenos: dos clássicos, fizeram-se adaptações; do folclore, houve a apropriação das histórias infantis, até então quase voltadas especificamente para a criança. Isso fica mais nítido nas histórias e contos infantis que ainda hoje carregam o legado dos velhos contos de fadas, essas obras infantis foram por muito tempo o alicerce para a arte literária infantil.

No Brasil, o estopim da literatura infantil foi dado por Monteiro Lobato; porém, um pouco antes, como afirma a professora Maria Alexandre Oliveira, em sua tese de doutorado, o jornalista Figueiredo Pimentel, a pedido do senhor Quaresma, inicia a formação da literatura infantil no Brasil, publicando os *Contos da Carochinha*, *Contos de Fadas*, *Histórias da Avozinha* e *História da Baratinha*.

Contribui também para a formação de nossa literatura, a professora Alexina de Magalhães Pinto, publicando *Os Nossos Brinquedos*, obra voltada também para o público infantil; seus enredos se preocupavam em resgatar a valorização e costumes de um povo, não se esquecendo de etnias como a do índio e negro.

Assim descreve Arroyo a importância dessa professora para a literatura:

Talvez se pudesse destacar mais ainda a importância de Alexina de Magalhães Pinto no contexto histórico da literatura infantil brasileira, ao lembrarmos que foi ela a primeira autora a indicar uma Biblioteca para a infância no Brasil, ou seja, a relação de livros mínimos que se deveriam dar aos meninos para lerem. Já no Brasil se começava a libertar a infância do livro escolar propriamente dito, procurando dar-lhe uma literatura adequada à idade. Alexina de Magalhães Pinto representa no Brasil um dos pontos altos dessa reação a literatura escolar e aos velhos conceitos sobre a infância.

As primeiras criações literárias brasileiras para crianças datam do final do século XIX e início do século XX, o que mostra que a Literatura Infantil deu-se tardiamente, junto com a modernização da sociedade que ficou atrás em relação a outros países da Europa. Essa literatura surgiu também pelas transformações dos novos pensamentos educacionais influenciados pelo movimento dos escolanovistas.

Os manifestos dos pioneiros da Escola Nova buscavam uma nova estruturação educacional, onde todos deveriam ter direito a educação e esta deveria ser pública e gratuita; para eles, só através da educação poderíamos remodelar as estruturas sociais adquiridas e assim desenvolveríamos o intelecto e abominaríamos a memorização.

Assim, fundado nessa nova política educacional, Monteiro Lobato dará o estopim para nossa literatura infantil, revelando sua simpatia pelo movimento, ele enxerga em Anísio Teixeira um verdadeiro aliado para as realizações de suas fantasias, a construção de um país educacional. Em suas palavras, endereçadas a Anísio, mostra como acredita em suas idealizações como também o nomeia como um verdadeiro líder do movimento. Nessa carta de Lobato destinada a Anísio Teixeira, encontrada em Vianna e Fraiz (1986) pode ler-se:

Comecei a ler o Manifesto. Comecei a não entender, e não ver ali o que desejava ver. Larguei-o. Pus-me a pensar - quem sabe está nalgum lugar o livro de Anísio o que não acho aqui - e lembrei-me de um livro sobre a educação progressiva, que me mandaste e que se extraviou no caos que é a minha mesa. Pus-me a procurá-lo, achei-o. E cá estou, Anísio, depois de lidas algumas páginas apenas, a procurar dar berros de entusiasmo, por uma coisa maravilhosa que é a sua inteligência lapidada pelos Deweys e Kilpatrics (sic)! ...

Eureca! Eureca! Você é o líder, Anísio! Você há de moldar o plano educacional brasileiro. Só você tem a inteligência bastante aguda para *ver* dentro do cipoal de coisas engolidas e não digeridas pelos nossos pedagogos reformadores...Eles não conhecem, senão de nomes, aqueles píncaros (Dewey & Co.) por cima dos quais você andou e donde pode descortinar a verdade moderna. Só você, que aperfeiçoou a visão e teve o supremo deslumbramento, pode neste País falar de educação!(p.68).

Lobato então se dedica à literatura infantil alicerçado pelos ideais dos escolanovistas, fazendo uma relação entre suas histórias infantis e esse novo ideário pedagógico. Sua inquietação será com a infância, suas histórias tratam do cotidiano, da relação familiar. Faz um misto de personagens reais (humanos), com personagens inventadas.

Respeitável será a sua contribuição para a formação de leitores mirins, pois suas histórias revelam a fantasia lugar esse, até então pouco inabitável pelas crianças da época. A imaginação toma conta dos seus enredos, através da sua literatura a criança irá se apropriar da autonomia do pensamento.

Segundo Held (1980), a fantasia tem um nítido sentimento compensatório, legítimo. Ela representa um subsídio importante para a compreensão do mundo por parte da criança; ocupa as lacunas que o indivíduo necessariamente tem durante a infância, devido ao seu desconhecimento do real e ajuda a ordenar suas novas experiências.

Antes de Lobato, os livros eram importados. Ao importar livros, importou-se também a ideologia neles contida. Por isso, a abordagem moralista foi

um dos primeiros fios condutores das produções literárias para a criança. Sendo uma literatura escrita por adultos, estes não resistiram a uma postura pedagógico-moralizante.

As obras lobatianas destinam-se ao público infanto-juvenil; é uma inovação, não havendo necessidade de um professor mediador, pois são direcionadas a eles, promovem a conversação entre adultos e crianças, seus personagens sejam eles reais (pessoas) ou fictícios, buscam sempre resolver problemas. Os livros tratam da realidade familiar, porém, com a inclusão da fantasia.

Conforme Zilbermann (2004), Lobato insere-se no domínio da Literatura Infantil conferindo-lhe uma nova perspectiva, tanto de ordem temática quanto discursiva. A criança já não é poupada de conflitos sociais, o ponto de vista da narrativa muitas vezes lhe é transferido e abre-se espaço para a voz questionadora do personagem-criança.

Outro ponto importante que se faz necessário tentar entender é o eterno conflito entre o reconhecimento da literatura infantil como uma arte literária e não como um mero adjunto pedagógico como propõem alguns educadores; desafiando ainda hoje os estudiosos que, desde o século XX, sentem um estorvo para a criação de tal gênero tão delicado.

Assim, por muito tempo, professores e pais na sua grande maioria requeriam das suas crianças um domínio e atitudes iguais aos deles, compelidos a cumprir os propósitos da figura adulta, não obedecendo ao seu desenvolvimento natural, julgando sempre estarem fazendo o sensato, desprezando as possibilidades de estarem impondo suas ponderações.

Há uma dificuldade entre os escritores, educadores, pais e demais adultos que têm contato com a literatura infantil, em absorver a essência dessa arte, associando, muitas vezes, as histórias infantis a mais um recurso de manobra das aspirações infantis. Em razão disso, explicita-se a duplicidade própria da natureza da literatura infantil: de um lado, percebida da óptica do adulto, desvela-se sua participação no processo de dominação da criança, assumindo um caráter pedagógico, por transmitir normas e envolver-se com sua formação moral; de outro, quando se compromete com o interesse da criança, transforma-se num meio de acesso real. (Zilberman, 2003).

Para Lopes (2004), ler histórias para crianças é sempre oportunizar que elas possam sorrir e dar gargalhada com situações vividas pelos personagens, com idéias de um conto ou com o jeito de escrever do autor, e então ser um pouco cúmplice deste momento de humor, de brincadeiras, de fruição. É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida e responder a tantas perguntas e encontrar outras idéias para solucionar questões que incomodam o ser humano durante a infância.

A literatura infantil na escola possibilita que se faça cumprir o ideário de educação tão comentado na atualidade: a transformação. A escola necessita de elementos que façam cumprir este ideal. Sendo assim, pode contar com a principal função da Literatura Infantil: refletir sobre a realidade, desmontando-a e remontando-a na busca da formação de opiniões críticas que questionem a situação real em que se vive.

Conforme Lopes (2004), assim pode-se dizer que além de haver um novo caminho a ser seguido pela escola, estará se rompendo com a concepção tradicional de educação. O ser humano terá na escola o movimento que contribuirá efetivamente com seu processo de humanização e hominização.

Porém, também é sabido que para alguns educadores, a literatura infantil é uma atividade educativa, complementar à atividade pedagógica, exercida na escola, esquecendo que ela poderá contribuir para complementar aprendizagem, sedimentar conhecimento e potenciar a criatividade da criança.

Destarte, temos consciência que não é unicamente através das histórias infantis que a criança constrói a suas estruturas cognitivas ou adquire valores; mas, pela literatura infantil, as histórias podem se tornar complemento importante para abrir horizontes cognitivos e potenciar as capacidades imaginativas e criativas da criança dado que, quanto mais estimulante for o meio em que a criança é educada, maior a possibilidade de desenvolvimento das suas potencialidades e mais céleres serão o desenvolvimento cognitivo e a adaptação às inúmeras exigências do meio social.

Crescemos escutando contos de fadas clássicos em que a pessoa que nos contava (pais, tios ou professores), nos persuadia a avaliar que determinado personagem estava errado quando não obedecia àquele adulto inserido na história, ou seja, a criança teria sempre que aceitar sem questionar o que a figura adulta

determinava, logo, ficávamos muito mais atentos aos comportamentos das normas sociais do que à própria história.

Hoje, com o avanço de pensamento sobre o desenvolvimento total da criança, muitos educadores questionam a maneira errônea de se escolher e mesmo de narrar esses contos, optando por histórias que façam a criança mergulhar em um mundo lúdico, onde o mais importante é a busca pela fantasia.

Porém, esses educadores fazem parte da minoria, frente a um majoritário de professores que ainda insiste em continuar com a forma tradicional de se contar histórias, considerando-as, apenas, como um adjunto pedagógico.

Saber o que é certo e o que é errado é uma tarefa extremamente difícil; logo, professores e pais buscam um modelo-padrão a ser seguido, educar para a moralidade, para a formação de futuros adultos heterônomos que se orientem através de regras. A ação educadora destes, não perspectiva o desenvolvimento de sujeitos éticos que possam acompanhar os novos ideais democráticos, mas sim uma mera ação prescritiva, deontológica, moralizante.

No entanto, as crianças na atual conjuntura, não aceitam tudo o que lhes dizem nem muito menos tudo a que a obrigam ler; questionam, problematizam dado que a sua educação já não é, apenas, da responsabilidade dos pais e professores, mas sim também dos meios de comunicação.

Renovar a maneira de se fazer e contar uma história infantil é o que nós professores e pais devemos buscar, para isso, teremos que quebrar o paradigma do surgimento da literatura infantil que emergiu com a função de uma educação moralizante, e então associar essa literatura aos benefícios no desenvolvimento da criança. Como também não ocultar que a criança entre 0-6 anos tem necessidades e características diferenciadas das outras e, portanto, requer cuidados especiais que na maioria das vezes não são atendidos dentro das instituições em que estão inseridas.

A criança aprende e constrói competências através das relações sociais, ainda que um bebê interaja com todos com quem convive e, desde logo, estará desempenhando o seu papel social.

Com todo esse avanço, ainda há uma grande carência ao nível da Educação Infantil, pois os próprios pais levam os seus filhos para a escola com a necessidade de guardá-los. Todavia, a escola infantil também tem o compromisso de educar, produzir conhecimentos e não somente acolher crianças, devendo então

passar por mudanças, principalmente na qualidade de ensino oferecido às crianças, nessa idade pré-escolar.

Essa mesma educação infantil é formada na maioria das vezes por profissionais pouco titulados, pois para os gestores das escolas, professores mais qualificados devem estar nos ensinos fundamental e médio havendo, assim, reflexos na remuneração, por muitas vezes baixa, atribuindo pouca importância ao ensino infantil.

No Brasil houve um avanço a partir da promulgação da Nova LDB 9394/96, assegurando a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, garantindo a esta etapa um sentido novo. Essa nova legislação trouxe novas formas de conceber a criança dos 0 aos 5 anos, entendendo-a como um ser social, cultural e psicológico, situada historicamente e geograficamente, em pleno processo de desenvolvimento de suas possibilidades sócio-afetivas, físicas e cognitivas.

Com essas mudanças, vêm-se percebendo a preocupação dos profissionais que trabalham com crianças em idade pré-escolar, em virtude de haver ainda muitas concepções errôneas de infância e das peculiaridades infantis.

Assim, também, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (2002), o desenvolvimento infantil integral depende tanto dos cuidados relacionais que envolvem a dimensão afetiva, como dos cuidados com os aspectos biológicos, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.

O Referencial Curricular de Educação Infantil (2002) também é constituído por um conjunto de referências e orientações didáticas, trazendo, como eixo do trabalho pedagógico o brincar, desenvolvendo o imaginário como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil e a socialização das crianças, por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma.

Nesta perspectiva, a Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, e também despertando o interesse pelo meio ambiente como sistema limitante e limitado, mas essencial à vida humana (Brasil, 2002).

1.1 Literatura Infantil e Mediação

A mediação pedagógica neste estudo será pautada na concepção piagetiana, ou seja, busca abrir um caminho a novas relações do aluno coloca em evidência o papel do professor e do aprendiz e o fortalece como ator de atividades para atingir seus objetivos.

Através da literatura infantil como mediação pedagógica buscar-se-á introduzir uma contribuição mais rica no enfoque pedagógico. O processo de aprendizagem da criança é compreendido como um processo abrangente, implicando componentes de vários eixos de estruturação: afetivos, cognitivos, motores, sociais, econômicos, culturais, dentre outros.

No enfoque piagetiano a mediação pedagógica se faz através da interação social na programação diária de ensino, estimulando a interação verbal entre os alunos e promovendo atividades de grupo que envolva cooperação e troca de idéias. Neste modelo, o professor tem função de mediador, ou seja, ele não é detentor do saber, mas mediador da aprendizagem do aluno.

Nesse enfoque, a função do professor é propiciar situações para que a criança construa conhecimento, o qual, uma vez organizado na mente, será estruturado oralmente. O professor propõe, ainda, atividades desafiadoras, organizadas sob a forma de situações-problema, que estimulam a reflexão e a descoberta por parte dos alunos, contribuindo para ampliar seus esquemas mentais de pensamento.

Portanto, através da mediação pedagógica, o professor oportuniza atividades que possibilitam o confronto entre o sujeito e o objeto, em que a criança possa apreendê-lo em suas relações internas e externas, captar-lhe a essência, e assim, ela vai construir, pela sua ação, o conhecimento através da elaboração de relações cada vez mais totalizantes, pois conhecer é estabelecer relações (Davis, Oliveira, 2001).

Frente ao exposto, observa-se a importância da mediação pedagógica no trabalho com a literatura infantil, pois através dela o professor poderá mediar a aprendizagem do aluno, ampliando seu conhecimento.

Assim, a escola passa a adotar uma nova feição, tornando-se uma instituição aberta à sociedade. Tal processo educativo não deixa de fora a literatura

infantil, que se afirma ao mesmo tempo à legitimação da escolarização e se consolida a nova noção de infância.

Portanto, segundo Lopes (2004), trata-se de traduções ou adaptações de contos e fábulas da tradição européia e uma tímida produção nacional, marcada por aqueles traços instrutivos e moralizantes. O gênero apresentava poucas possibilidades de afirmação ou legitimidade estética quando comparado à produção literária de caráter geral. Não era possível revelar a matéria literária em objeto tão comprometido com fins educativos.

Todas as mudanças na estrutura da sociedade desencadearam repercussões no âmbito artístico, que estavam voltadas para as manifestações de eventos da vida burguesa e seu cotidiano; o progresso da técnica de industrialização atingiu a arte literária, gerando posteriormente, a cultura massificada, porém suas principais características são: a ascensão da família burguesa, o novo *status* concedido à criança e a reorganização da escola.

Corroborando com essa afirmativa, Rego (apud Cunha, 1999) afirma que a consolidação de um público leitor se transforma, neste contexto, em um mercado exigente e ativo, determinando uma mudança radical no processo de circulação da cultura, ou melhor, a cultura passa a ser adquirível por qualquer cidadão, tornando-se mais democrática e popular. Sendo assim, é como um mercado atuante que o público emergente aciona uma nova indústria: a da própria cultura. Exigido agora, já que está em movimento, sempre novos contingentes de consumidores, para que possa se responder de maneira contínua. Deve-se lembrar que esta estabilização ocorreria sem o povo e a contribuição, da escola, que se reformula, passando a funcionar como um elemento de iniciação à sociedade motivando o irreversível envolvimento ideológico do ensino e da pedagogia com os valores da sociedade.

No caminho percorrido, à procura de uma literatura adequada para a infância, observam-se duas tendências próximas daquelas que já informavam a leitura dos pequenos: dos clássicos, fizeram-se adaptações; do folclore, houve a apropriação das histórias infantis, até então quase voltadas especificamente para a criança. Isso fica mais nítido nas histórias e contos infantis que ainda hoje carregam o legado dos velhos contos de fadas, essas obras infantis foram por muito tempo o alicerce para a arte literária infantil.

No Brasil, as primeiras criações literárias para crianças datam do final do século XIX e início do século XX, o que mostra que a Literatura Infantil deu-se tardiamente, junto com a modernização da sociedade que ficou atrás em relação a outros países da Europa. Até então, os livros eram importados. Ao importar livros, importou-se também à ideologia neles contida. Por isso, a abordagem moralista foi o primeiro fio condutor das produções literárias para a criança. Sendo uma literatura escrita por adultos, estes não resistiram a uma postura pedagógico-moralizante.

Outro ponto importante que se faz necessário tentar entender é o eterno conflito entre o reconhecimento da literatura infantil como uma arte literária e não como um mero adjunto pedagógico como propõem alguns educadores; desafiando ainda hoje os estudiosos que, desde o século XX, sentem um estorvo para a criação de tal gênero tão delicado.

Há uma dificuldade entre os escritores, educadores, pais e demais adultos que tem contato com a literatura infantil, em absorver a essência dessa arte, por muitas vezes associando histórias infantis como mais um recurso de manobra as aspirações infantis. Em razão disso, explicita-se a duplicidade própria da natureza da literatura infantil: de um lado, percebida da óptica do adulto, desvela-se sua participação no processo de dominação da criança, assumindo um caráter pedagógico, por transmitir normas e envolver-se com sua formação moral; de outro, quando se compromete com o interesse da criança, transforma-se num meio de acesso real. (Zilberman, 2003).

Acredita-se, hoje, que a literatura infantil tem muito que oferecer à criança, desde que examinada em relação à sua construção propriamente literária, sobretudo quando se verificam os benefícios que as histórias e as narrativas infantis trazem à criança. Tal construção pode ser entendida ainda a partir de outra peculiaridade artística do gênero: é o fato, assinalado por Perkert (apud Zilbermann, 2004), o de não conhecer fronteiras. Com efeito, o livro infantil não traz um tema específico, ele incorpora vários sentidos através de ilustração e admite modalidades próprias, como o conto de fadas ou a história com animais.

Ainda conforme Zilbermam (2003), essa ilimitação mencionada decorre da relação particular que estabelece com o leitor. Carecendo a criança de um horizonte qualquer, que, no adulto, provém de sua vivência acumulada no tempo, ela é permeável a tudo; daí á maleabilidade das balizas oferecidas nos livros infantis.

Assim, Zilberman (1987, p.12) afirma: “o ler relaciona-se ao desenvolvimento lingüístico da criança, com a formação da compreensão do fictício, com função específica da fantasia infantil, com credulidade na história e aquisição do saber”. Nesse sentido, a literatura infantil oferece um caráter pedagógico, compreensível a partir da perspectiva da criança e do significado que gênero pode ter para ela. Sua atuação dá-se dentro de faixa de conhecimento, não porque transmite informações e ensinamentos morais, mas porque pode conceder ao leitor a possibilidade de desdobramentos de suas capacidades intelectuais.

No contexto escolar, o professor deve estar consciente que ler histórias para crianças não é só propor uma aprendizagem. É propor que as crianças se tornem leitoras, andando por um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo.

Para Bettelheim (1978), a mensagem dos contos de fadas transmite às crianças de forma múltipla: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável é parte inerente da existência humana, mas que se a pessoa não se intimida, mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa.

Sendo, embora, uma posição especulativa e de difícil verificação, dado que a visão psicanalítica não nos permite uma prova empírica, é uma posição teórica a ter em consideração na nossa pesquisa.

Com o passar dos tempos, o gênero inicial modificou-se, experimentando significativas rupturas em seus percursos. Uma primeira marca dessas rupturas foi a imprensa, ainda que de forma um tanto isolada, por Monteiro Lobato, nas décadas de 1920 e 1930, por meio de uma extensa produção que ora polemiza com a Pedagogia, ora com os próprios autores do seu tempo.

Conforme Zilbermann (2004), Lobato insere-se no domínio da Literatura Infantil conferindo-lhe uma nova perspectiva, tanto de ordem temática quanto discursiva. A criança já não é poupada de conflitos sociais, o ponto de vista da narrativa muitas vezes lhe é transferido e abre-se espaço para a voz questionadora do personagem-criança.

A literatura infantil na escola possibilita que se faça cumprir o ideário de educação tão comentado na atualidade: a transformação. A escola necessita de elementos que façam cumprir este ideal. Sendo assim, pode contar com a principal

função da Literatura Infantil: refletir sobre a realidade, desmontando-a e remontando-a na busca da formação de opiniões críticas que questionem a situação real em que se vive. E, conforme Lopes (2004), assim pode-se dizer que além de haver um novo caminho a ser seguido pela escola, estará se rompendo à concepção tradicional de educação. O ser humano terá na escola o movimento que contribuirá efetivamente para o desenvolvimento dos processos de humanização e hominização.

2 LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DE MODELOS COGNITIVOS

Múltiplas pesquisas (Geraldi, 1984; Cunha, 1999; Oliveira, 2009, etc, indicam que a prática de leitura é necessária ao desenvolvimento infantil, pois inúmeras situações escolares exigem que se tenha tal prática. Aqueles que procuram um facilitador de modelos cognitivos encontrarão na leitura o que se precisa, prestigiando o processo de construção do conhecimento, a leitura valoriza o descobrir, o criar, o interpretar, o experimentar como também o surgimento do gosto pela leitura e pela escrita.

É como ensina Geraldi (1984):

Os professores que ministram aos alunos “pequenas doses” da importância da leitura todos os dias nas atividades diárias, nas horas de lazer e como tarefa de casa, sistematicamente durante toda a carreira da criança, sem forças, mas com naturalidade, terão acostumado, de tal maneira, a maioria dos alunos a trabalhar com livros que eles não desistirão mais tarde (p.75).

No entanto, para que a aprendizagem realmente aconteça, ela precisa ser significativa para o aluno, envolvendo-o como pessoa. Trata-se de um processo que permita ao aluno relacionar o que está aprendendo com os conhecimentos e experiências que já possui, que o incentive a perguntar e apresentar questões que o envolvam e lhe permita entrar em contato com situações concretas de sua vida fora da escola.

Podemos, então, concordar com Cunha (1999) que

A leitura é uma forma altamente ativa de lazer. Em vez de propiciar sobretudo repouso e alienação (daí, a massificação), como ocorre com

formas passivas de lazer, a leitura exige um grau maior de consciência e atenção, uma participação efetiva do recebedor-leitor (p.23).

A leitura é um processo amplo que inclui nosso relacionamento com a realidade. Aprendemos a ler a realidade em nosso cotidiano social.

Conforme Oliveira (2009), o caminho para a redescoberta da Literatura Infantil, em nosso século, foi aberto pela Psicologia Experimental que, revelando a Inteligência como um elemento estruturador do universo que cada indivíduo constrói dentro de si, chama a atenção para os diferentes estágios de seu desenvolvimento (da infância à adolescência) e sua importância fundamental para a evolução e formação da personalidade do futuro adulto. A sucessão das fases evolutivas da inteligência (ou estruturas mentais) é constante e igual para todos. Todavia, as idades correspondentes a cada uma delas podem mudar, dependendo da criança, ou do meio em que ela vive.

A Literatura Infantil, por iniciar o homem no mundo literário, deve ser utilizada como instrumento para a sensibilização da consciência, para a expansão da capacidade e interesse de analisar o mundo. Sendo fundamental mostrar que a literatura deve ser encarada, sempre, de modo global e complexo em sua ambigüidade e pluralidade. Assim, para investir na relação entre a interpretação do texto literário e a realidade, não há melhor sugestão do que obras infantis que abordem questões de nosso tempo e problemas universais, próprios do ser humano.

Sabidamente, Zilberman (2003) chama a atenção para o fato de que a literatura infantil propicia o questionamento dos valores em circulação na sociedade, e que sendo seu emprego em aula ou em qualquer outro cenário desencadeia o alargamento dos horizontes cognitivos do leitor, o que justifica e demanda seu consumo escolar.

Desde crianças, identificamos atitudes agressivas, diferenciando-as das receptivas. A convivência social nos ensina a perceber quais lugares devemos frequentar, quais comportamento devemos adotar, ou evitar em situações determinadas. Adquirindo nossa cultura, aprendemos a ler nosso grupo social, interiorizando os pequenos rituais estabelecidos para as relações sociais.

Mas, podemos perceber que a escola tem atitudes contraditórias, acentuando a divisão entre o indivíduo e a sociedade ao retirar o aluno da família e

do seu meio ambiente, colocando-o numa sala de aula, contrariando, sua experiência de vida e igualando-o aos demais, diante da autoridade do professor.

Como diz Geraldi (1984, p. 19), “Aprender a ler o mundo é apropriar-se desses valores de nossa cultura, é também submetê-los a um processo permanente, de questionamentos do qual participa nossa capacidade de duvidar”.

Mas acreditamos que o interesse do jovem leitor para ler não é o reconhecimento da importância da leitura, e sim várias motivações e interesses que correspondem a sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual, cabendo ao professor: treinar jovens leitores bem-sucedidos, apresentando-lhes o material de leitura apropriado de modo que o êxito não somente inclua boas habilidades de leitura, mas também o desenvolvimento de interesses de leitura capazes de durar a vida inteira. E o interesse segundo Kleiman (1996, p. 31) “é a pedra de toque, do progresso do prazer e da utilidade da leitura. É o gerador de toda a atividade voluntária de leitura.”

Sabemos que a criança entra em contato com a linguagem das gravuras antes da linguagem das letras. Uma vez que ela já aprendeu a entender o significado das figuras, é necessário que o material de leitura inicial as contenha em grande número, porque as ilustrações exercem uma atração redobrada sob os principiantes e os mais leitores: elas ornamentam o texto, estimulam o interesse e dividem o livro de modo que a criança possa virar as páginas com frequência e ter a impressão de estar lendo depressa. As gravuras ajudam a tornar o texto compreensível.

Também compreendemos que para o desenvolvimento da leitura e do hábito de ler, como em qualquer outra tarefa didática, o primeiro passo consiste em conhecer a criança, ou seja, conhecer-lhe os interesses, baseando neles o trabalho que há de ser feito e desenvolvendo-os ao máximo. Nem sempre as motivações, interesses ou hábitos valiosos devem ser “impressos” na criança, e se as suas inclinações ameaçarem criar problemas para o seu próprio desenvolvimento ou para a sociedade será preciso sublimá-las, derivando-as para outros interesses positivos. Esses interesses também não devem ser impostos à criança; urge descobrir-lhe as propensões, tentar expandi-las e, finalmente, ajudá-la a seguir o caminho desejável.

Nesse sentido concordamos com Bamberger (1987) para quem as motivações para a leitura e os interesses por ela diferem não só para os vários grupos

de idade, mas também para cada tipo particular de leitor, classificando-os, baseado na natureza da matéria preferida de leitura em quatro tipos:

- a) O tipo romântico – Preferência pelo mágico. Tipo especialmente conspícuo entre as idades de 9 a 11 anos, quando outras crianças são mais suscetíveis às histórias ambientais ou à não –ficção.
- b) O tipo realista – Reconhecível, acima de tudo, pela rejeição do chamado livro fantástico. Também está ausente o amor dos contos de fadas e das histórias de aventuras improváveis.
- c) O tipo intelectual – Busca razões, que ter tudo explicado, gosta de material instrutivo, procura a moral ou a vantagem prática de uma história. Prefere, portanto, a não–ficção e desejo aprender cedo.
- d) O tipo estético – Gosta do som das palavras, do ritmo e da rima. Predileção especial pela poesia gosta de decorar poemas, copiar os trechos bonitos dos livros, relê com frequência. É raro, mas encontra-se em todos os grupos de idade (p.38).

Assim, inferimos que só se atinge o objetivo do ensino da leitura, o desenvolvimento do gosto literário e da capacidade crítica quando se começa com os interesses existentes, tentando constantemente expandir-lhes o horizonte e que se uma criança pega um livro para ler e, logo em seguida, o deixa de lado, isso significa um retrocesso no desenvolvimento da leitura, pode significar que o mesmo não é interessante para o gosto daquela criança ou ele é muito difícil e exige demais das habilidades de leitura da criança.

Concordamos que a primeira motivação para ler é simplesmente a alegria de praticar habilidades recém-adquiridas, o prazer da atividade intelectual recém-descoberta e do domínio de uma habilidade mecânica. Se o professor responder a essa motivação com material de leitura fácil, emocionante, apropriado ao grupo de idade específico e desenvolver esse primeiro material com livros de dificuldade crescente, as crianças se tornarão bons leitores.

Tais motivações e interesses íntimos, geralmente não percebidos conscientemente pela criança, correspondem a concepções definidas de sua experiência: prazer ao encontrar coisas e pessoas familiares (histórias ambientais) na coisas novas e não familiares (livros de aventuras) desejo de fugir da realidade e viver num mundo de fantasia (contos de fadas, histórias fantásticas, livros de utópicos), necessidade de auto-afirmação, busca de idéias (biografia) conselhos (não-ficção), entendimento (livros de esportes etc) (Soares, 1996).

Não obstante, os hábitos tradicionais na metodologia do ensino da leitura afastam a criança do conteúdo do texto e, portanto, do interesse pela leitura. O texto é lido automático e sucessivamente, geralmente o professor limita-se a dizer: outro,

e a criança seguinte começa. A atenção do aluno concentra-se em começar a leitura no ponto certo (se ele vier a ser chamado). Na leitura oral outro aluno é chamado logo depois de algumas sentenças. O leitor não consegue sentir a atmosfera e o ritmo do texto e não aprende, assim, a valorizá-los.

Para alguns autores dedicados à literatura infantil, como Abramovich (1997), cada professor deve fazer suas próprias observações e investigações a fim de distinguir o desinteresse de seu aluno em relação à leitura, a qual segundo o referido teórico (1997, p. 34) “é caracterizada pelas seguintes fases: idade dos livros de gravuras e dos versos infantis; idade do conto de fadas; Idade das histórias ambientais ou da leitura “fatual; Idade da história de aventuras realismo aventuroso ou fase da leitura não-psicológica orientada para o sensacionalismo; e a idade do desenvolvimento da esfera estético-literais da leitura.

Idade dos livros de gravuras e dos versos infantis (de 2 a 5 ou 6 anos). Fase inicial integral – pessoal, egocêntrica. A criança faz pouca distinção entre o mundo interior e o exterior; só experimenta o meio em que vive em relação a si mesma (idade do pensamento mágico). Durante seu desenvolvimento dá-se a separação entre o ego e o meio ambiente. Os livros de gravuras ajudam quando apresentam objetos simples, sozinhos, retirados do meio em que a criança vive. O passo seguinte consiste em agrupar objetos que costumam estar juntos e mostrar a criança relacionando-se com várias coisas do meio. A criança se interessa menos pela ação do enredo do que pelas cenas isoladas (Abramovich, 1997).

Idade do conto de fadas (de 5 a 8 ou 9 anos). Idade de leitura de realismo mágico. Nessa fase do seu desenvolvimento a criança é essencialmente suscetível à fantasia. Isso é válido para todos os temas escolares, até para a geografia e a ciência. No começo desse período a criança gosta principalmente de contos de fadas que representam um ambiente que lhe é familiar (Abramovich, 1997).

Idade das histórias ambientais ou da leitura “fatual” (de 9 a 12 anos). Construção de uma fachada prática, realista, ordenada racionalmente, diante de um pano de fundo mágico-aventuresco pseudo-realisticamente mascarado. A criança começa a orientar-se no mundo concreto, objetivo. As perguntas “como” e “por quê?” são cada vez mais freqüentemente acrescentadas à pergunta “O quê” A criança curiosa capta apaixonadamente as coisas de seu meio (Abramovich, 1997).

Idade da história de aventuras, realismo aventureiro ou fase da leitura não-psicológica orientada para o sensacionalismo (de 12 a 14 ou 15 anos). Durante os processos de desenvolvimento pré-adolescentes, a criança, pouco a pouco, toma consciência da própria personalidade, afrouxa ou desfaz dos anteriores (a segunda idade de independência e desafio). Esta é a idade em que predominam as demonstrações de agressividade e a formação de gangues. O interesse dos leitores pode ser despertado principalmente através do enredo, dos acontecimentos, do sensacionalismo (Abramovich, 1997).

Os anos de maturidade ou o desenvolvimento da esfera estético-literária da leitura (de 14 a 17 anos). Desenvolvimento do próprio mundo interior de egocentrismo crítico, desenvolvimento de um plano de vida, desenvolvimento de várias escalas de valores. Além da trama, a forma e o conteúdo também são valorizados no material de leitura. Interesses de leitura: aventura de conteúdo mais intelectual, livros de viagens, romances históricos biografias, história de amor, atualidades (Abramovich, 1997).

Com o aparecimento da importância da psicologia como fator central de desenvolvimento humano, houve uma preocupação com o lúdico, a imaginação entra como grande influenciadora da criatividade, o livro infantil agora deverá ser um misto de fantasia com realidade, ter relação com o social e, ao mesmo tempo, não podendo esquecer do imaginário, do faz de conta.

Emergirá, então, uma especificidade da psicologia, que será a psicologia da aprendizagem que irá estudar como fazemos nossa aprendizagem será investigada basicamente de duas formas: pela teoria do condicionamento ou pela cognitivista. Para a primeira teoria, a aprendizagem se dá através da ligação estímulo-resposta, ou seja, “toda ação terá uma reação”, porém, na segunda, tudo o que o ser humano aprende terá uma ligação com o mundo exterior e contribuirá para a organização do seu interior (o cognitivo).

Para a pesquisa daremos ênfase à teoria cognitivista, onde cognição para Ausubel (1982) significa o processo através do qual o mundo de significados tem origem. À medida que o ser se situa no mundo, estabelece relações de significação, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são entidades estáticas, mas pontos de partida para a atribuição de outros significados. Tem origem, então, a estrutura cognitiva (os primeiros significados), constituindo-se

nos pontos básicos de ancoragem dos quais derivam outros significados, como será analisado a seguir.

2.1 A educação na concepção interacionista piagetiana

Dentre as mais diversas teorias de ensino-aprendizagem desenvolvidas ao longo das últimas décadas, o construtivismo de Piaget e o interacionismo de Vygotsky revolucionaram a concepção de ensino e têm exercido uma influência decisiva, de modo geral, nas teorias psicopedagógicas da atualidade e, de modo particular, em livros didáticos e ações pedagógicas levados a efeito em sala de aula.

Segundo Jean Piaget, psicólogo, biólogo e filósofo, existem alguns fatores que influem no desenvolvimento mental, tais como: a maturação do sistema nervoso, o ambiente físico, o ambiente social e a equilibração progressiva. O conhecimento está em permanente construção. Cada novo conhecimento sedimenta-se sobre conteúdos já adquiridos por processos de assimilação e de acomodação. Há, portanto, um desequilíbrio inicial, seguido de um novo equilíbrio de reequilíbrio. Para ele existe o conhecimento físico, o lógico-matemático e o social, que representam três etapas sucessivas dentro do processo de construção do conhecimento. Inicialmente, a criança age e coordena ações sobre os objetos e, por meio de experiências, realiza descobertas e invenções (conhecimento físico). A partir dessa série de ações coordenadas por seu pensamento, ela estabelece relações com tais objetos (conhecimento lógico-matemático), e finalmente, após ter desenvolvido os conhecimentos prévios necessários, a criança passa a agir sobre tais informações, transformando-as, com efeito, para incorporá-las a seu dia-a-dia (conhecimento social).

Já para Lev Semenovich Vygotsky, psicólogo russo, que dedicou sua vida à aprendizagem significativa e à metodologia de trabalho em ensino-aprendizagem, é preciso considerar, ao menos, duas zonas de desenvolvimento: a real e a potencial ou proximal. A primeira se mostra na capacidade de a criança realizar tarefas de forma independente, sozinha, de maneira correta e sem dificuldades. A segunda zona, a potencial ou proximal, refere-se aos aspectos do desenvolvimento em processo de realização, onde é observado, em qualquer que seja

a ambiência, a incapacidade de a criança executar sozinha determinadas atividades, necessitando, em consequência, de auxílio ou orientação.

De acordo com a concepção interacionista, o desenvolvimento humano resulta de ações recíprocas entre organismo e meio, com influência mútua, onde mudanças são ocasionadas mediante interação: o indivíduo muda com o meio, mudando-o. Nesta interação entre fatores internos e externos resultam as características intrínsecas a todos nós.

Na concepção interacionista uma corrente destaca-se atualmente no meio científico, sobretudo educacional: a Epistemologia Genética de Piaget, que investiga o desenvolvimento cognitivo da criança desde o nascimento até a adolescência.

O interacionismo, em se tratando do processo de aquisição do conhecimento, sustenta a construção deste pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer, nem sendo adquirido passivamente graças às pressões do meio, contrapondo-se às concepções inatista e ambientalista. Sendo assim, atribui especial importância ao fator humano presente no meio social.

Do ponto de vista da Psicologia Genética de Jean Piaget o ser humano inicia o seu desenvolvimento a partir do seu nascimento. Assim, o próprio indivíduo vai construindo o seu conhecimento e com ele vai desenvolvendo sua inteligência, partindo de alguns esquemas de ação geneticamente determinados através das interações com o meio ambiente físico e social que o cerca. Trata-se, portanto, de um processo cognitivo de maturação e interação.

Na opinião de Tafner (2009), quando Piaget (1996), expõe as idéias da assimilação e da acomodação, no entanto, deixa claro que da mesma forma como não há assimilação sem acomodações (anteriores ou atuais), também não existem acomodações sem assimilação. Esta declaração de Piaget significa que o meio não provoca simplesmente o registro de impressões ou a formação de cópias, mas desencadeia ajustamentos ativos.

Procurando elucidar essas declarações, quando se fala que não existe assimilação sem acomodação, significa que a assimilação de um novo dado perceptual, motor ou conceitual se dará primeiramente em esquemas já existentes, ou seja, acomodados em fases anteriores. E quando se fala que não existem acomodações sem assimilação, significa que um dado perceptual, motor ou conceitual é acomodado perante a sua assimilação no sistema cognitivo existente. É

neste contexto que Piaget (1996, p. 18) fala de "acomodação de esquemas de assimilação".

Sendo a *assimilação* o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra (classifica) um novo dado perceptual, motor ou conceitual às estruturas cognitivas prévias, Tafner (2009), apresenta um exemplo interessante: imaginemos que uma criança está aprendendo a reconhecer animais, e até o momento, o único animal que ela conhece e tem organizado esquematicamente é o cachorro. Assim, podemos dizer que a criança possui, em sua estrutura cognitiva, um esquema de cachorro. Se apresentada, à esta criança, um outro animal que possua alguma semelhança, como um cavalo, ela a terá também como cachorro. Ocorre, neste caso, um processo de assimilação, ou seja, a similaridade entre o cavalo e o cachorro (apesar da diferença de tamanho) faz com que um cavalo passe por um cachorro em função da proximidades dos estímulos e da pouca variedade e qualidade dos esquemas acumulados pela criança até o momento. A diferenciação do cavalo para o cachorro deverá ocorrer por um processo chamado de *acomodação*. Mas, quando alguém disser para essa criança que não se trata de um cachorro, mas sim de um cavalo, a criança, então, acomodará aquele estímulo a uma nova estrutura cognitiva, criando assim um novo esquema. Esta criança tem agora, um esquema para o conceito de cachorro e outro para o conceito de cavalo.

De acordo com Tafner (2009), para Piaget o equilíbrio cognitivo implica na presença necessária de acomodações nas estruturas e na conservação de tais estruturas em caso de acomodações bem sucedidas. Esta equilibração é necessária porque se uma pessoa só *assimilasse* estímulos acabaria com alguns poucos esquemas cognitivos, muito amplos, e por isso, incapaz de detectar diferenças nas coisas, como é o caso do esquema "seres", já descrito nesta seção. O contrário também é nocivo, pois se uma pessoa só *acomodasse* estímulos, acabaria com uma grande quantidade de esquemas cognitivos, porém muito pequenos, acarretando uma taxa de generalização tão baixa que a maioria das coisas seriam vistas sempre como diferentes, mesmo pertencendo à mesma classe.

Para Piaget, o desenvolvimento humano é formado pelo desenvolvimento mental mais o crescimento orgânico e, para o desenvolvimento mental acontecer, é necessário que aconteça a motivação para desencadear uma ação. A inteligência para ele é uma estrutura biológica com a função de adaptar o organismo ao meio. E a

atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento total do organismo. Assim sendo, ele considerou o funcionamento cognitivo como uma forma especial de atividade biológica. Ambas as atividades, intelectual e biológica, são partes do processo global através do qual o organismo adapta-se ao meio e organiza as experiências.

Pesquisar sobre o desenvolvimento do conhecimento nos seres humanos foi um dos estudos mais importantes para esse biólogo que, logo depois, nomeou a sua ciência com Epistemologia Genética. Para ele, o conhecimento é construído e todo o processo é passado pelas invariantes funcionais que ele chamou de assimilação, acomodação e equilíbrio.

Para Piaget (1980), as práticas educativas não tomam parte fundamental ou determinante no desenvolvimento humano. Sobre a influência do ambiente social e da educação, podendo-se comprovar em seguida a sua importância, se levarmos em conta que estágios. São acelerados ou atrasados na metade das suas idades cronológicas, segundo o ambiente cultural e educativo. Porém, pelo simples fato que os estágios seguem a mesma ordem seqüencial em qualquer ambiente, é o bastante para demonstrar que o ambiente social não pode explicá-las totalmente.

Assim sendo, podemos afirmar que Piaget considera a educação como um fator modelador do processo de desenvolvimento, podendo facilitar ou dificultar as mudanças evolutivas, apenas influenciando no sentido de que estas mudanças surjam mais cedo ou mais tarde, temporalmente falando.

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo é concebido, essencialmente, por a equilíbrio das estruturas operatórias, de forma que as relações interpessoais, suas características e repercussões dependam do nível alcançado por esta construção.

Deste modo, quando o equilíbrio se rompe, o indivíduo age sobre o que o afetou, buscando se reequilibrar. Sendo que a assimilação torna-se indissociável da acomodação.

A assimilação é a tentativa de incorporação de novos desafios, se utilizando daquelas que já possui. A acomodação é a reestruturação do novo, a necessidade de mudança frente ao novo; e a adaptação é quando realmente há a modificação do indivíduo ou mesmo modifica o meio em que vive.

Para Piaget também sofremos alguns fatores que irão influenciar no nosso desenvolvimento, e esses fatores são: hereditariedade, a nossa carga genética;

crescimento orgânico é o aspecto físico; maturação neurofisiológica é o que irá tornar possível determinados padrões de comportamento; e o meio, onde sofreremos influencias ambientais. Esses quatro fatores caminham juntos, não podemos analisá-los as suas influencias individualmente.

Conforme Davis (2001, p.61), à medida que a criança cresce, sua habilidade motora vai-se aprimorando e também a capacidade de controlar músculos e mover-se com uma desenvoltura considerável. Os estímulos são necessários nessa fase do desenvolvimento.

Piaget entende o desenvolvimento como busca de equilíbrios majorantes, um processo construído ativamente, na interação do indivíduo com o meio. Dentro de sua teoria, Piaget elaborou vários conceitos, bem como enunciou fases pelas quais a criança passa e participa ativamente para a formação e aquisição do conhecimento.

Estas estruturas mentais não são inatas. Ao nascer, o indivíduo tem somente a possibilidade de construí-las e essa construção esta em dependência direta das solicitações e estimulações do meio ambiente que o cerca.

O sistema concebido por Piaget para explicar o desenvolvimento cognitivo foi grandemente influenciado pela sua formação e seu trabalho como biólogo. Trabalhando nesse campo, ele tomou conhecimento da interação de alguns animais com seu meio ambiente, conhecimento esse que o marcou profundamente às mudanças das condições ambientais.

Imensurável será sua contribuição para novas práticas escolares, pois mesmo não direcionando suas pesquisas a educação como se pensa, a sua teoria nomeada como construtivista, defende o processo de construção como um todo e com isso envolve a forma como nós aprendemos seja ela na escola ou no nosso cotidiano social e familiar.

A concepção construtivista é mais um conjunto articulado de princípios em que é possível diagnosticar, julgar e tomar decisões fundamentais sobre o ensino, que Piaget desenvolveu, realizando experiências, devendo o professor, neste momento, deve estar capacitado de todo conhecimento metodológico para que na hora em tais problemas ocorram, ele possa fazer as mudanças cabíveis em sala de aula. Caso este professor não esteja capacitado, faz-se necessário que o mesmo procure se reciclar para que possa oferecer novas técnicas metodológicas que

busquem resolver os problemas encontrados em sala de aula. A partir de então, é muito importante que o educador levante questionamentos em sala de aula com o objetivo de saber se esta nova tática utilizada satisfaz aos alunos e está surtindo efeito positivo.

A tendência interacionista, segundo Ferreira e Teberosky (1985), reconhece o conhecimento, como resultante das interações do sujeito (com todas as suas características hereditárias) com o meio (com todos os seus condicionantes sociais e culturais) e o papel central desse sujeito na produção do saber. Assim, de acordo com estas autoras, o indivíduo é entendido pela epistemologia genética de Piaget, como:

Um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo (p.26).

Assim, a tendência interacionista reconhecendo o conhecimento como resultante das interações do sujeito (com todas as suas características hereditárias) com o meio (com todos os seus condicionantes sociais e culturais) e o papel central desse sujeito na produção do saber, pois a aprendizagem, nesta linha teórica, é resultado de investigações científicas sobre os processos cognitivos e do esforço de atribuir e encontrar significados para o mundo, o que implica a construção e revisão de hipóteses sobre o objeto do conhecimento.

Conquistar a autonomia moral através da autonomia cognitiva é, sem sombra de dúvida, o principal objetivo que permite apontar para a concepção política e social da perspectiva construtivista / interacionista.

Piaget pesquisou as fases do desenvolvimento mental e descobriu que a inteligência é uma construção. Da mesma forma, estudou o ato de conhecer e suas relações com as estruturas cognitivas e concluiu que o conhecimento é construído a partir do intercâmbio interacional que se processa entre o indivíduo e sua realidade. Por isso, o conhecimento é uma construção, uma elaboração própria de cada pessoa. Cada um constrói o seu conhecimento. Logo, “o processo de construção do conhecimento é essencialmente ativo, envolvendo assimilação e acomodação e parte

dos esquemas mentais, que são prolongamentos diretos da ação” (Haidt, 1999, p. 36).

Assim, para podermos compreender melhor o desenvolvimento humano, Piaget divide em períodos pelos quais, segundo ele, todos nós passamos. São quatro: Sensório-motor (0-2 anos); Pré-operacional (2-7 anos); Operações Concretas (7-11 anos) e Operações Formais (a partir dos 11 anos). Vale lembrar que as faixas etárias designadas em cada período não são estagnadas. Servem apenas como um guia, pois nós, seres humanos, não somos homogêneos. Cada um com o seu tempo de desenvolvimento e esse lapso temporal, também será influenciado pelo meio social em que vive.

No período sensório-motor desenvolvemos a percepção, movimento, reflexo e a inteligência prática, as ações das crianças estão centradas nela mesmas. Ao final desse período teremos uma fala imitativa e começamos a imitar as regras sociais.

No período Pré-operacional o desenvolvimento da linguagem oral é o ponto destacado, bem como o aparecimento acentuado das representações mentais, desenvolvendo, assim, as funções simbólicas: *1º Subestágio - Nível Pré-Operatório*: A criança é egocêntrica nas representações mentais, desenvolvendo a percepção centrada, sem considerar o ponto de vista do outro. O mecanismo de centração e a dificuldade de descentrar leva esta criança a concentrar-se num único aspecto do objeto, o que produz a distorção do raciocínio, sendo assim, é incapaz de considerar vários aspectos do elemento. Assimila os aspectos aparentes que mais chamam a sua atenção, se atendo a um estado do objeto e não à transformação deste. Portanto, o pensamento é estático e imóvel.

No entanto, a criança já representa a realidade com imagens, mas essas representações estão mais próximas das ações explícitas. Não há tentativa de esquematizar, ordenar e refazer. Piaget denomina esta fase de realismo quando as coisas para a criança são aquilo que parecem ser, na percepção imediata, egocêntrica.

2ª Subfase Intuitiva: Entre 4 e 7 anos assiste-se a uma nova estruturação dos esquemas cognitivos. Esta fase intermediária se caracteriza por um esforço considerável de adaptação à idéia de uma forma semi-simbólica do pensamento que é o raciocínio intuitivo. Já havendo uma exploração de vários traços do objeto, na

busca de um todo, mas ainda não há uma conservação de um todo. O erro é de ordem perceptiva, há uma construção intelectual incompleta. Ocorre progresso, entretanto, na medida em que o sujeito examina as configurações do conjunto, de maneira a relacionar duas dimensões do objeto, não amplia as suas conclusões sobre compensações e conservações porque ainda está muito presa às imagens perceptivas.

O período pré-operacional é bastante importante, pois nele é que surge a linguagem fazendo com que a criança amplie seu conceito de mundo, daremos mais ênfase a esse período porque diz respeito à faixa etária da nossa pesquisa (4-7 anos).

Essa etapa também é conhecida como a fase dos porquês, em que a criança não se contenta com uma simples resposta, procurando sempre um significado para cada pergunta, os questionamentos farão parte do seu cotidiano. No entanto, ainda há a primazia do seu ponto de vista, ou seja, acha sempre que a sua opinião é a correta, não aceita o contrário. O egocentrismo fará parte do seu cotidiano, a criança é o centro de tudo, não divide nada com ninguém, nem brinquedos como também as pessoas como mãe ou o pai.

A criança transforma o real em fantasia, não sabendo distinguir muitas vezes a realidade da imaginação, há a crença em personagens fictícios como papai-noel, coelhinho da páscoa, saci-pererê, o velho do saco, etc. É aí que surge o papel construtor das histórias infantis, e um diferencial será não só a escolha da historinha, mas sim como ela será contada às crianças.

A escritora Mellon (2006), afirma que ler histórias maravilhosas escritas no passado dá a você o poder de contar e escrever seus próprios contos, porque “cada detalhe em uma história, personagens, cenários, climas e meandros do enredo pode começar a circular em nossos próprios corpos, sentimentos estruturas mentais” (p.14).

Contar historinhas infantis é se deslocar no mundo lúdico do faz de conta, é saber vivenciar os personagens, fazendo com que a criança fantasie e se envolva na trama tornando-se um ser criativo, ajudando-a a construir valores e modelos cognitivos, auxiliando, enfim, na formação daquele pequeno ser.

Personagens, cenários, estações, objetos irão dar vivacidade à narrativa fazendo com que a criança da fase pré-operacional tenha respeito, receio, confiança, amor como também temor por todo o enredo, porque nesse período é onde o lúdico estará mais a florado.

Nesse mundo do faz de conta podemos explorar qualidades e defeitos dos seres humanos, bastando para isso saber introjetar personagens nos momentos oportunos. Boas mães às vezes estão presentes dando a narrativa um ar de tranqüilidade, sempre belas como se fossem rainhas e vivendo em lindos palacetes com seus filhos, porém, podemos também contar histórias onde as mães são verdadeiras madrastas sempre aterrorizando e tirando a paz dos seus filhos enteados.

Através das bruxas malvadas vestindo roupas negras, nos deparamos com a força do mal e logo percebemos que o bem existe; magos e feiticeiros também fazem parte de muitas histórias, com seus encantos e porções mágicos nos dão a sensação que muitas vezes gostaríamos de ter, a da invencibilidade, gigantes também aparecem em muitas narrativas.

Para Mellon (2006), focalizar o negativo e o positivo em uma história infantil ajuda a esclarecer e expor sentimentos reais. Exemplifica relatando: “Minha mãe não gostava de flores e não as levava para casa porque a faziam lembrar o funeral de sua mãe, quando tinha nove anos. Certo dia, quando a primavera se aproximava, senti vontade de ter flores no lado de fora das janelas. Porém, durante toda a vida, senti uma sombra sobre meu relacionamento com flores. Resolvi escrever uma história para mim mesma, seguindo os preceitos desse livro.”(p. 15).

Segundo Piaget (apud Oliveira 2009), a tendência da criança para a heteronomia é uma característica do desenvolvimento infantil, que impede de discriminar como diferentes as imposições, as idéias e os pontos de vista oriundos do exterior. Mais adiante essa propensão deverá ser gradativamente substituída dando lugar a concepções formadas, não só pelas interações sociais, mas também agora agregado a suas reflexões e princípios, concebendo você como um ser autônomo, livre para pensar.

Contar histórias para crianças não é simplesmente ler o que está escrito. É verdadeiramente uma arte, a da representação, a partir daquela leitura você estará contribuindo não só para o hábito benéfico da leitura, mas sim evocarão dentro de cada ser tesouros imaginativos.

Na atualidade, um dos grandes obstáculos com que nos deparamos é o que fazem os professores porque não têm formação. Se tiverem, deixarão de mediar a relação pedagógica com práticas arcaicas.

Esse deverá ser um dos papéis da literatura infantil, pois é sabido que a mesma aparece no cotidiano das práticas pedagógicas nas escolas de educação infantil, porém, a escolha e a forma como são lidas essas histórias infantis é que irá fazer o diferencial no auxílio na formação das crianças.

Assim, Kamii (1981) afirma que:

Se quisermos que as crianças desenvolvam uma moralidade autônoma, devemos reduzir nosso poder como adulto, deixando de recorrer a prêmios e castigos e incentivá-los a construir seus valores morais (...). A autonomia tem como meta propiciar as condições para que as crianças se tornem capazes de tomar suas próprias decisões. Entretanto, a autonomia significa considerar todas as perspectivas de um mesmo problema no momento em que temos que decidir qual será a melhor solução para uma ação que interessa a todos. Não pode haver moralidade quando se considera unicamente o próprio ponto de vista. Se considerarmos os pontos de vista dos outros, não somos livres para mentir, romper promessas ou sermos irresponsáveis (p. 6).

Importante também será a seleção das histórias, pois o educador que se fundamenta na concepção piagetiana deverá ter a precaução em optar por histórias que conduzam as crianças a serem seres autônomos, que saibam trocar informações e compreender o ponto de vista do outro, até porque, inferimos que o entendimento do texto e a sua interpretação se dá no momento da leitura, e não depois.

Quando se trata do julgamento moral na criança, Piaget coloca a autonomia como o máximo do desenvolvimento, pois os grandes problemas sociais são problemas morais que começam na infância. Piaget, em uma de suas mais profundas obras, "O Juízo Moral na Criança" (1994), esmiuçou o tema com exemplos práticos que, após tantos anos, permanecem plenamente contemporâneos, uma vez que os estágios não se alteram pela simples complexificação cultural. Aborda, de forma igualmente brilhante o tema das "sanções" (que divide em "expiatórias" e "por reciprocidade").

Complementando os estudos piagetianos, mais tarde, o psicólogo americano Lawrence Kohlberg trabalhou a formação moral no período da adolescência, em seus seis estágios do desenvolvimento moral, avançando, igualmente, na análise do universo adulto. Ele não deixou sintetizada sua obra, mas seus discípulos trataram de fazê-lo.

São estudos de profundidade filosófico-existencial, para além do caráter pedagógico, mas absolutamente práticos, ferramentas que rompem o véu que se

antepõe à compreensão radical dos comportamentos éticos ou sociopáticos e, segundo conclusões de pesquisa por ele desenvolvida, há uma tendência natural, que acompanha os seres humanos, desde que corretamente provocados, à elevação do próprio patamar moral. Ou seja, os grandes problemas sociais são problemas morais que começam na infância.

Na concepção de Lyra (2007), os estágios de desenvolvimento moral, foi algo exaustivamente estudado por Kohlberg, dando muitos passos além de Piaget, porque ele considerava o processo muito mais longo do que Piaget propusera. Ao invés de uma única mudança, da moralidade heterônoma para a moralidade autônoma.

Kohlberg considerou que havia muitos estágios, a começar nos 6 ou 7 anos, estendendo-se até a idade adulta. O processo estaria dividido em três níveis de desenvolvimento, com dois estágios cada um (Lyra, 2007).

Especificamente, esse autor se interessava por duas questões: em primeiro lugar, o grau em que os membros de uma escola compartilham normas e estão comprometidos com sua manutenção e, em segundo lugar, o estágio moral dessas normas e valores compartilhados.

De acordo com Lyra (2007, p. 605),

Kohlberg, ao propor a “comunidade justa”, acreditava que tal comunidade seria local onde os alunos exercitariam as virtudes necessárias para a vida em sociedade, desenvolvendo o hábito do diálogo, da assunção de papéis, de habilidades racionais e de julgamento moral, o que, conseqüentemente, remeteria a autonomia moral tão proclamada por Piaget.

Assim, concordamos com Lyra (2007), que a educação moral, na perspectiva de Kohlberg consiste mais em promover o raciocínio moral do que propriamente em ministrar conteúdos.

Segundo Bettelheim, (*apud* Cezaretti, 1989, p. 24), que analisa as histórias mais conhecidas, todos os problemas e ansiedades infantis, como a necessidade do amor, do medo e do desamparo, da rejeição e da morte, são colocados nos contos em lugares fora do tempo e do espaço, mas muito reais para crianças. A solução geralmente encontrada na história quase sempre leva a um final feliz, indica a forma de se construir um relacionamento satisfatório com as pessoas ao redor.

Nesse sentido, achamos interessante o resumo feito por Oliveira (2009), sobre o tipo de livros, de acordo com a idade da criança:

Faixa etária	Textos	Ilustrações	Materiais
1 a 2 anos	As histórias devem ser rápidas e curtas	Uma gravura em cada página, mostrando coisas simples e atrativas visualmente	Livros de pano, madeira, e plástico. É recomendado o uso de fantoches
2 a 3 anos	As histórias devem ser rápidas, com pouco texto de um enredo simples e vivo, poucos personagens, aproximando-se, ao máximo das vivências da criança	Gravuras grandes e com poucos detalhes	Os fantoches continuam sendo o material mais adequado. Música também exerce um grande fascínio sobre a criança
3 a 6 anos	Os livros adequados a essa fase devem propor vivências radicadas no cotidiano familiar da criança.	Predomínio absoluto da imagem, sem texto escrito ou com textos brevíssimos.	Livros com dobraduras simples. Outro recurso é a transformação do contador de histórias com roupas e objetos característicos. A criança acredita, realmente, que o contador de histórias se transformou no personagem ao colocar uma máscara.
6 ou 7 anos (fase de alfabetização)	Trabalho com figuras de linguagem que explorem o som das palavras. Estruturas frasais mais simples sem longas construções. Ampliação das temáticas com personagens inseridas na coletividade, favorecendo a socialização, sobretudo na escola.	Ilustração deve integrar-se ao texto a fim de instigar o interesse pela leitura. Uso de letras ilustradas, palavras com estrutura dimensiva diferenciada e explorando caráter pictórico.	Excelente momento para inserir poesia, pois brinca com palavras, sílabas, sons. Apoio de instrumentos musicais ou outros objetos que produzam sons. Materiais como massinha, tintas, lápis de cor ou cera podem ser usados para ilustrar textos.

Quadro 1 – Tipo de livro de acordo com a idade.

Fonte: Oliveira (2009), disponível em <http://www.graudez.com.br/litinf/livros.htm>

A fantasia nos contos de fadas é um recurso fundamental no processo do desenvolvimento humano porque favorece a comunicação via imagens simbólicas com as dimensões mais profundas da psique, Através dos contos de fadas é possível adentrar no mundo misterioso do inconsciente, condição básica para se conhecer o significado profundo da vida (Villella, 2002).

Neste contexto, a literatura infantil tem um papel primordial dentro do imaginário e aprendizagem da criança, na medida em que se apropria, pela fantasia, da realidade. Ela concede à criança a autonomia do pensamento na hora da sua

reflexão e construção dos seus sonhos, ocupa o seu tempo, mexendo e vivenciando a fantasia e o seu imaginário.

Para Piaget, não é proibido sonhar, mas é proibido estagnar o sonho no caminho da realidade e o conhecimento só penetra em função da energética. Educar é ter a percepção do sentido da vida, ajudar a acordar, a encontrar no próprio ser o ímpeto, a saudade, a vontade de agir, assumir a vida, procurar e aspirar à verdade. A educação, na concepção interacionista piagetiana é, sobretudo, uma iniciação, um conduzir à vida, ao amor, às transformações do entendimento. Existe espaço (onde), tempo (quando), mestre (quem); mas a vocação do homem é ser sujeito.

Num mundo onde o capitalismo exerce maior influência e poder, impera a livre iniciativa e a concorrência, se faz necessário que aparelhemos os jovens para que se tornem adultos de sucesso, os contos de fadas se convertem em sinônimo de Literatura Infantil, porque estão sempre ditando os parâmetros do gênero, confundindo-se, inclusive com a própria categoria literária. A adaptação dessas histórias populares para a infância atende, portanto a um objetivo bem preciso: a educação das novas gerações. Compreendemos também, que os textos oferecidos são veículos de manipulação das crianças ao fornecerem padrões de comportamento exemplares.

Sua importância está na condição de sementes que, lançadas na alma, produzirão sentimentos, idéias e ideais. Ao se tornarem adultas, enfrentando as dúvidas e dificuldades da vida, tais pessoas poderão resgatar, conscientemente ou não, a força de suas verdades. A vivência dessas histórias contadas, a própria energia dos símbolos, o momento mágico, a intimidade da relação adulto-criança, a confiança depositada na educação e no mundo, representam um tesouro que se transformará em qualidades para atuar e compreender o mundo e a si mesmo.

A função pedagógica dos contos de fadas reside na transmissão dos valores e os papéis familiares bem definidos, como a postura do homem e da mulher no seio da sociedade, a valorização do casamento, da livre iniciativa, do individualismo, etc.

Inferimos que em virtude dos contos estarem intimamente ligados a nossa vida, muitas vezes estamos inseridos dentro da própria história. Isso mostra a influência que os contos de fadas exercem de maneira sublime na nossa vida. Pessoas de todas as épocas, idades e níveis econômicos e principalmente as crianças

– sempre reconheceram neles, embora de modo inconsciente, algo afim com sua própria alma.

É aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, lançando na infância um encantamento inesquecível capaz de durar a vida inteira, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só. A forma e estrutura dos contos de fadas sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida. As respostas dadas pelos contos de fadas são sugestivas. Suas mensagens podem implicar soluções, mas nunca as definem. Os contos de fadas deixam à fantasia da criança o modo de aplicar a ela mesma o que a história revela sobre a vida e a natureza humana.

Como bem lembra Philip (1998), ao cruzar a fronteira do “Era uma vez”, entramos num mundo em que, como nos sonhos, a realidade se transforma. De repente, os animais falam e ainda são muito espertos. Assim, os contos de fadas reúnem elementos vitais, eternos, mágicos, que têm o dom de transformar uma abóbora em carruagem ou de fazer uma princesa dormir durante cem anos. No plano da imaginação basta pensar em algo para concretizá-lo.

Ademais, os personagens são muito definidos, pois quem é o caçador, rainha, anão, alfaiate, caracteriza-se como tal do começo ao fim da história. Estes personagens representam, por exemplo, processos, idéias, qualidades ou metas a serem desenvolvidas ou alcançadas por todos, seja a humanidade ou o ser humano. A rainha pode aparecer diferente num ou noutro conto, mas será sempre a rainha representando o arquétipo da dignidade, da realeza, da tradição. Um conto de fadas relata o nosso processo de autoconsciência ou a conquista da consciência pela humanidade. Os personagens pertencem à nossa interioridade ou ao inconsciente coletivo. As crianças vivenciam no conto de fadas a necessidade e integração de todos os elementos num todo e coerente final feliz.

Nos contos de fadas, todos os ingredientes que compõem as narrativas como a multiplicação de situações, a ênfase na solução dos problemas, a riqueza das ações, a ordenação de um mundo variado, em diferentes temperamentos convivem, promovem um alargamento vivencial dos pequenos, incitando-os a participarem das aventuras e a buscarem respostas. Contudo, é importante salientar que o nível de

compreensão infantil é respeitado e a fantasia presente nas histórias não representa fuga do real, mas, justamente, a forma mais apropriada para a sua percepção.

Os contos de fadas também mantêm uma estrutura fixa, sempre partindo de um problema vinculado à realidade (como um estado de penúria, carência afetiva, conflito entre pai e filha), que desequilibra a tranquilidade inicial. Seu desenvolvimento é uma busca de soluções, no plano da fantasia, com a introdução de elementos mágicos (fadas, bruxas, anões, duendes, gigantes, etc). A restauração da ordem acontece quando se regressa ao real. Dessa forma, são transmitidas às crianças idéias de que ela não pode viver indefinidamente no mundo da fantasia, sendo necessário assumir o real, no momento certo. Daí, a necessidade de concluirmos o conto de fadas.

Nesse sentido, Piaget (1977), com seu pensamento transformista da educação, nos lembra que o homem moderno está priorizando o objeto, o ter, não a si mesmo. Dessa forma, numa sala de aula deve-se procurar superar, por um lado, a disciplina policalesca e a figura autoritária do professor, recriando-se a disciplina intelectual, além de regras de convivência que propiciem um ambiente fecundo de aprendizagem e crescimento em todas as direções, em todos os níveis do ser.

Trata-se, também, de recriar cada conhecimento que a humanidade já criou, pois na psicologia genética piagetiana, só se aprende o que é (re) criado para si e, sobretudo, de criar conhecimentos novos, novas respostas para antigas perguntas refazendo antigas respostas. O resultado dessa sala é a construção e a descoberta do novo, debruçando-se sobre o passado porque nele se encontra o embrião do futuro.

Destarte, é imprescindível retornar a importância da formação do educador, pois é ele quem faz as escolhas das histórias como também é o responsável pela narração, logo, deverá optar por histórias que contribuam para o desenvolvimento cognitivo da criança, dando-lhe autonomia moral.

Logo, para se formar um educador é preciso que ele exclua antigos paradigmas e velhas concepções, onde a autonomia é definida como o desrespeito a regras sociais e quebras de normas e valores, onde a heteronomia é a maneira mais conveniente de se formar um educando.

Para Piaget, em seu livro, *Para onde vai a educação?* (1988), um dos dois problemas da educação é justamente a preparação dos professores, o que

constitui realmente a questão primordial de todas as reformas pedagógicas, pois enquanto a mesma não for resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deve ser realizado.

Para o referido autor, as práticas educativas não tomam parte fundamental ou determinante no desenvolvimento humano. Sobre a influência do ambiente social e da educação. Assim sendo, podemos entender, que se para Piaget a educação é um fator modelador do processo de desenvolvimento, podendo facilitar ou dificultar as mudanças evolutivas, apenas influenciando no sentido de que estas mudanças surjam mais cedo ou mais tarde, temporalmente falando, educar é ter a percepção do sentido da vida, ajudar a encontrar-nos outros e em si o ímpeto, a vontade de agir, de aspirar às transformações do entendimento, buscando uma síntese entre o racionalismo e o empirismo, pois a educação significativa deve ser precedida de reflexão, e conclui que o conhecimento resulta da interação indissociável entre sujeito o meio físico e social.

Nessa perspectiva, o professor saberá que existem duas condições necessárias para que os conhecimentos sejam construídos: que o aluno primeiramente aja (**assimilação**) sobre o material que o professor presume que tenha algo de cognitivamente interessante e significativo; e que o aluno responda para si às perturbações (**acomodação**) provocadas pela assimilação desse material ou que o aluno se aproprie, neste segundo momento, não mais do material, mas dos mecanismos íntimos de suas ações sobre este material. Já que este processo far-se-á por reflexionamento e reflexão a partir dos questionamentos levantados pelos próprios alunos e professor e de todos os desdobramentos que daí decorrem (Piaget, 1977, p. 72).

Já para Vygotsky (1987) a aprendizagem favorece o desenvolvimento das funções mentais: “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (p. 101)

Aprendizado este que se inicia muito antes da criança entrar para o mundo escolar formal, pois desde seu nascimento e durante seus primeiros anos de vida encontra-se em interação com diferentes sujeitos e situações, o que vai lhe permitindo atribuir significados diferentes a ações, diálogos e vivências.

A construção do real é, então, mediada pela interpessoal antes de ser internalizada pela criança, procedendo-se do social para o individual, ao longo do desenvolvimento. Torna-se primordial que no processo de internalização haja a interferência do outro a fim de que os conceitos sejam construídos e sofram constantes transformações.

Logo, clarificadamente, o desenvolvimento pessoal é possível porque as pessoas que cercam a criança não são objetos passivos ou simples espectadores e juízes do seu desenvolvimento, mas companheiros ativos que ajudam, orientam, planejam e apóiam o comportamento da criança, como agentes ativos do desenvolvimento.

Não obstante, igualmente importante à teoria de internalização encontra-se a Teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial (ZDP) que ressalta o que o indivíduo pode vir a ser, chegando-se a um conhecimento muito maior da sua realidade, de seu curso interno de desenvolvimento, “(...) aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros, poderia ser muito mais indicativo do seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha” (Vygotsky, 1988, p.111)

Destacam-se, então, três **níveis de desenvolvimento**: o **real**, onde as realizações de tarefas pelas crianças são feitas de forma independente; o **potencial**, onde as realizações de tarefas são feitas sob a orientação; e o **proximal**, que se estabelece como a distância entre o nível de desenvolvimento real e potencial e que define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, mas que presentemente estão em estado embrionário [...] o nível de desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto que o proximal caracteriza-o prospectivamente (Vygotsky, 1988, p. 113)

Por mais que o processo de aprendizagem seja individual, em Vygotsky a dimensão social e grupal perpassa toda a atividade do sujeito.

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo é concebido, essencialmente, por a equilibração das estruturas operatórias, de forma que as relações interpessoais, suas características e repercussões dependam do nível alcançado por esta construção.

Deste modo, quando o equilíbrio se rompe, o indivíduo age sobre o que o afetou, buscando se reequilibrar. Sendo que a assimilação torna-se indissociável da acomodação.

Já para Vygotsky (1988), é crucial o papel da interação social no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores mediados por instrumentos, pois a relação ativa e transformadora do ser humano com o meio somente é possível graças ao uso de instrumentos intermediários, pelos quais a atividade humana define-se essencialmente como uma atividade instrumental.

Entre estes instrumentos, destaca-se o papel do sistema de signos, os quais funcionam como mediadores e propiciam a emergência dos processos psicológicos superiores típicos do ser humano.

Vygotsky (1979) atribui importância a estes instrumentos pelo fato de que estes podem regular a conduta humana de forma ativa e consciente. Esses instrumentos podem ser do tipo físico, entendidas como as ferramentas que possibilitam que modifiquemos o ambiente, ou do tipo psicológico, que são os signos ou os sistemas de signos, a linguagem, concretamente, além de outros, como, por exemplo, os sistemas numéricos, os sistemas de representação gráfica e, em geral, todo tipo de sistema convencional.

Acredita-se, então, que com a inserção da concepção interacionista da realidade, o mundo começa a ser entendido como um complexo de relações, embora, nem sempre harmônicas, onde se enquadra um paradigma construtivista da realidade psicossocial: a realidade é uma elaboração simultaneamente subjetiva e coletiva.

Os contos transportam o ouvinte para uma viagem, onde palavras novas são aprendidas, músicas são ouvidas e cantadas, culturas são conhecidas etc. Inferimos que as crianças vivenciam no conto de fadas a necessidade e integração de todos os elementos num todo e coerente final feliz. Até mais ou menos os seis anos de idade da criança, o conto de fadas deve ser narrado do começo ao fim e, se possível, com as mesmas palavras, na mesma ordem. Esses aspectos possibilitam o desenvolver, fortalecer e cultivar a memória, mas principalmente, a capacidade de representar, de forma sequencial, imagens conceituais que são a base para o processo de aprendizagem formal. Afinal, estar em contato com as histórias leva os ouvintes à descoberta das emoções, dos sentimentos, dos caminhos internos, das revelações pela busca e empenho pessoal. Drago (1998, p.11) diz que “assim, partimos para uma (re) socialização do aluno, no contexto educacional, bem como proporcionamos situações para o seu desenvolvimento psicossocial”.

A aprendizagem no construtivismo é resultado do pensamento do sujeito e depende, basicamente, do desenvolvimento de suas estruturas cognitivas. Sendo assim, o conto apresenta uma vantagem sobre outras mediações usadas em trabalho pedagógico, a um melhor desempenho nos conteúdos pessoais, com seus efeitos de regulação, por meio dos processos de identificação, como também gerenciar a angústia e, conseqüentemente, o ingresso no universo da escrita.

Dessa forma, na perspectiva construtivista, a avaliação é feita de forma diferente, constando a interação professor-aluno feita sob forma de pesquisa e não de transmissão de conteúdos. Professor e aluno, juntos, buscam conhecer e responder às perguntas feitas, comparar fenômenos.

Os profissionais de educação precisam se preocupar mais com a forma como fazem educação, como trabalham com crianças e ainda há muitas concepções errôneas de infância e das peculiaridades infantis. A criança precisa ser considerada em seu desenvolvimento pleno e em suas múltiplas dimensões: motora, afetiva, cognitiva e social.

Assim, o grande desafio dos educadores no momento é recuperar, criativamente, a qualidade do ensino, dando um primeiro passo de caráter eminentemente filosófico. Porém, ainda que essa tarefa exija um profundo comprometimento pessoal, é preciso não esquecer sua natureza coletiva, bem como o fato de que a ação pedagógica envolve dois pólos: o ensino e aprendizagem, representados, respectivamente, pelo professor e pelo aluno, apesar de os teóricos interacionistas/construtivistas enfatizarem a questão de como o indivíduo aprende.

A aprendizagem, nessa linha teórica, é resultado de investigações científicas sobre os processos cognitivos e do esforço de atribuir e encontrar significados para o mundo, o que implica a construção e revisão de hipóteses sobre o objeto do conhecimento. A aprendizagem é resultado da atividade (pensamento) do sujeito e depende, basicamente, do desenvolvimento de suas estruturas cognitivas - numa palavra, é resultado do esforço inteligente de conhecer o mundo. O aluno é, assim, o centro do pólo de aprendizagem e o professor o centro do processo de ensino e cabe-lhe a direção, a definição dos objetivos e o controle dos rumos da ação pedagógica, o que não significa exercício arbitrário da autoridade, mas exercício da autoridade de quem, profissionalmente, se responsabiliza pela qualidade do seu trabalho.

Enquanto divertem a criança, os contos de fadas, com seu cenário e seus personagens tão definidos, favorecem o desenvolvimento de sua personalidade, oferecendo significado em tantos níveis diferentes, e enriquecendo a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. O conto é considerado mediador no processo de ensino-aprendizagem, a mediação do trabalho com o conto é também reconciliar a criança, não só consigo mesma, mas também com a escola, pois a finalização do conto é freqüentemente feliz. Sendo assim, o conto apresenta uma vantagem sobre outras mediações usadas em trabalho pedagógico, a um melhor desempenho nos conteúdos pessoais, com seus efeitos de regulação, por meio dos processos de identificação, como também gerenciar a angústia e, conseqüentemente, o ingresso no universo da escrita.

Como diz Zilberman (1998, p. 80), “é preciso que o tema acione o desenvolvimento da ação [...] e torna-se necessário que o foco narrativo compartilhe a perspectiva dos pequenos heróis, a fim de que se amenize a influência adulta na percepção das questões sociais”.

Mas acreditamos que para que uma historinha prenda a atenção da criança, deve entretê-la, despertar sua curiosidade e estimular sua imaginação, ajudando-a a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções.

Nesse sentido, Passerini (1998) diz ser de extrema importância, que ao contarmos um conto à criança, não podemos deixar de terminar, pois a criança precisa por fim na narrativa. A criança vive os contos de fadas desde o momento em que começa a dizer eu ou até aproximadamente os sete anos, podendo contá-las, dependendo da história e de seu próprio desenvolvimento, até por volta dos nove anos. Nesse período ela não se separa a si mesma da realidade circundante - sua consciência “eu-mundo” é integrada. Durante essa fase, ela vivencia lenta e gradativamente a separação, ou seja, adquire a noção de sujeito - ela própria - e de objeto - o mundo.

Como diz Bettelheim (2001),

Os contos de fadas dirigem-se a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais seu caráter. Os contos de fadas declaram que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade - mas apenas se ela não se intimidar com as lutas do destino, sem as quais nunca se adquire verdadeira identidade (p. 32).

Logo, os contos de fadas prometem à criança que, se ela buscar os seus objetivos, os poderes benevolentes virão em sua ajuda, e ela o conseguirá. Pode-se dizer que as pessoas de todas as épocas, idades e níveis econômicos sempre reconheceram nos contos de fadas, embora de modo inconsciente, alguma afinidade com sua própria alma.

Piaget pesquisou as fases do desenvolvimento mental e descobriu que a inteligência é uma construção. Da mesma forma, estudou o ato de conhecer e suas relações com as estruturas cognitivas e concluiu que o conhecimento é construído a partir do intercâmbio interacional que se processa entre o indivíduo e sua realidade. Logo, como diz Haidt (1999, p. 36). “o processo de construção do conhecimento é essencialmente ativo, envolvendo assimilação e acomodação e parte dos esquemas mentais, que são prolongamentos diretos da ação”. Esta evolução se encontra fundamentalmente no processo de socialização do pensamento, o qual implica uso de conceitos provenientes da linguagem verbal que liga o pensamento às palavras.

Nas palavras de Sabini (1998), na maior parte das atividades lúdicas da criança predomina a fantasia, na qual ela experimenta concretamente os papéis sociais de outras pessoas. Esse jogo dramático não serve apenas para a criança aprender sobre a sociedade da qual ela faz parte, mas é também um veículo para a expressão de sentimentos, temores e ansiedades. Em suas dramatizações, a criança pode expressar a sua visão da importância relativa dos elementos de sua família, o que a assusta ou que causa raiva aos adultos, o peso dos controles e imposições deles.

As narrativas que vão conquistar maior sucesso perante o público são, sem dúvida, os contos de fadas, que se convertem em sinônimo de Literatura Infantil e estão sempre ditando os parâmetros do gênero, confundindo-se, inclusive, com a própria categoria literária. A adaptação dessas histórias populares para a infância atende, portanto, a um objetivo bem preciso: a educação das novas gerações.

Os textos oferecidos às crianças compromissados com a sua educação, são veículos de manipulação da mesma ao fornecerem padrões de comportamento exemplares. As funções pedagógicas que residem nas transmissões dos valores da sociedade aos pequenos leitores, visando à sua integração social pela introjeção desses mesmos valores. As histórias trazem, assim, os papéis familiares bem

definidos, como a postura do homem e da mulher no seio da sociedade, a valorização do casamento, da livre iniciativa, do individualismo, etc. A análise sociológica dos contos de fadas é reveladora neste sentido.

Neste contexto, é importante para a criança as histórias infantis, pois, de acordo com os ensinamentos de Reverbel (1989):

- a) A fonte de toda atividade educativa está nas ações e atitudes impulsivas da criança. A criança desperta para a leitura, para a interpretação, para a expressão, uma vez que as atividades de expressão liberam a personalidade pela espontaneidade e formam-na pela cultura.
- b) É importante o professor utilizar-se de vários modelos de histórias infantis, ou seja, histórias clássicas (por exemplo, Cinderela), histórias mais modernas, histórias inventadas, usando todas as formas de linguagem oral, isto pelo fato de que as atividades artísticas permitem que o aluno se auto-exprese, explorando todas as formas de comunicação humana.
- c) Somente num clima de liberdade o aluno libera suas potencialidades afetivas, intelectuais e físicas, isso pelo ato de que o aluno sente-se seguro, livre, mais espontâneo, sem ser espontaneísta (.30).
- d) As atividades de expressão inscrevem-se num contexto contemporâneo e social, ou seja, a partir do momento em que uma criança brinca sozinha, criando personagens, transformando objetos em seres animados, ela está agindo sobre seu intelecto, vivendo histórias, contando histórias e, o mais importante, criando e recriando situações que interferem em seu desenvolvimento, seja prazerosamente ou não.

Para Piaget (1979 apud Haidt, 1999, p.65), “o intercâmbio entre o organismo e o meio e a adaptação dele resultante realizam-se através das ações do indivíduo”. Assim, as estruturas mentais começam a ser construídas a partir da formação dos esquemas motores, isto é, o pensamento desenvolve-se a partir das ações. Por isso, a criança é, por natureza, ativa. Conseqüentemente, ela aprende melhor e de forma mais efetiva a partir das experiências concretas. Isto quer dizer que o conhecimento, para ser verdadeiramente assimilado e acomodado aos esquemas anteriores, deve ser, descoberto e reconstruído através da atividade da criança. Assim, o conceito de atividade é o núcleo da teoria piagetiana, pois a ação é à base do pensamento.

Como diz Ziberman (2003), a literatura infantil está voltada para a cultura de conhecimento do mundo e do ser, seja no nível sensorial, através dos aspectos exteriores do livro, do emocional, pelos sentimentos que a leitura provoca, ou ainda pelo racional, pela reflexão a que conduz e a construção do conhecimento.

Os contos de fadas são muito mais que simples realizações de nossas fantasias. Seus heróis e heroínas conquistam a felicidade só depois de superar muitos obstáculos e enfrentar duras tribulações. Alegrias e tristezas convivem em suas trajetórias (Áries, 1998).

Informa Dantas (s.d.), ser consenso hoje, entre os que pesquisam o desenvolvimento infantil, que as ações educacionais baseadas na certeza do que é bom e o que é mau, o que é certo e o que é errado contribuem para educar moralmente as crianças, mas não para fazê-las sujeitos éticos. Ou seja:

O resultado dessa educação moral é, quase sempre, a formação de adultos heterônomos: pessoas que se orientam pelos costumes, regras, leis e valores que lhe foram ensinados sem refletirem a respeito. [...] As suas ações no mundo, seus sentimentos e convicções, enfim, o que elas são, não é resultante de uma escolha consciente, mas fruto das exigências e modelações externas (p.1).

É nesse sentido que a literatura infantil ganha relevância, uma vez que ela possibilita a aquisição de novos conhecimentos. Os livros infantis são portadores do conhecimento de uma geração para outra. Ajudam a dominar os problemas éticos, morais e sociopolíticos da vida, proporcionando-lhes casos exemplares, auxiliando na formulação de perguntas e respostas correspondentes. Nesse sentido ensina Drago (1998), ser importante que o contador de histórias desenvolva alguns passos importantes para a realização de uma boa atividade:

- É imprescindível que o contador leia a história várias vezes até memorizá-la para que assim possa ter intimidade com o livro, com a história e não ser pego por palavras de duplo sentido ou coisa semelhante.
- Deve-se destacar da história os momentos mais significativos e os elementos mais importantes, ou seja, a momentos de maior excitação, maior imaginação, deve-se dar mais relevância.
- O contador deve-se deixar penetrar pela história, permitindo que ela desperte as emoções, tanto as suas como as de seus ouvintes, bem como criar um clima de envolvimento, de encantamento.
- Deve-se narrar com naturalidade, usando de gestos e variações de voz, de acordo com cada personagem, ou mesmo situações, mas sem exagero.
- Não ignorar as interferências e ajudas dos alunos, afinal o ouvinte, além de ouvir, deve participar. Quando o aluno participa ativamente de uma história, pode ser sinal de que algo está tocando em seu imaginário.
- O contador deve transmitir prazer e entusiasmo na narração ou dramatização, demonstrando paixão pelo que faz e pela história que está contando. Isso faz com que os ouvintes sintam segurança, caso contrário não darão a mínima atenção e nem chance para novas narrativas.

- Ao selecionar a história, contador pode contar com seu próprio critério, mas é muito interessante quando as crianças exigem que uma história deva ser contada (ou recontada), isto porque se muitas vezes os pequenos insistem em ouvir, todos os dias, a mesma história, ela está mexendo, de alguma forma, com sentimentos que precisam ser elaborados (p.11).

“Branca de Neve”, “Chapeuzinho Vermelho”, “Rapunzel”, “João e o Pé de Feijão”, “Os Três Porquinhos”, estão entre as primeiras histórias que se conhece na infância. Com sua magia e seus prodígios, lançaram sobre todos um encantamento inesquecível, capaz de durar a vida inteira. Todos terminam com a frase “e viveram felizes para sempre” - na qual se acredita piamente. Seu otimismo, a constante vitória dos bons sobre os maus, o triunfo dos humildes sobre os orgulhosos dão esperança.

3 DELINEANDO A PESQUISA

Este trabalho limita-se a estudar as contribuições da literatura infantil, especificamente, os contos de fadas, como uma das mediações de trabalho pedagógico com crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, a fim de inferir que a literatura infantil possibilita a educação moral.

3.1 Questão de Investigação

Quais as contribuições das histórias infantis (contos de fada) para a construção de modelos cognitivos e valores ético-morais em crianças de 4 a 6 anos?

3.2 Objetivo Geral

Avaliar as contribuições da literatura infantil (contos de fadas) como mediação do trabalho pedagógico, com crianças de 4 a 6 anos.

3.3 Objetivos Específicos

- Conhecer a história da literatura infantil;
- Descrever as contribuições teóricas consideradas significativas no que respeita à relação entre literatura infantil e cognição;
- Analisar histórias infantis ajustadas ao objeto de estudo;
- Aplicar as histórias ao universo empírico;
- Analisar os resultados obtidos;
- Interpretar os resultados decorrentes da análise;
- Cruzar os dados recolhidos a partir das diversas fontes.

3.4 Questões Norteadoras

- Como os contos de fadas, possibilitam construção/sedimentação de modelos cognitivos em crianças de 4 a 6 anos?
- Como as crianças constroem/sedimentam modelos cognitivos e valores ético-morais?
- Qual a importância dos contos de fadas no processo de ensino-aprendizagem?

4 METODOLOGIA

4.1. Justificação

Referindo-se à pesquisa, Vergara (2006, p.40) menciona, “o leitor deve ser informado sobre o tipo de pesquisa que será realizada, sua conceituação e justificativa à luz da investigação específica”. Percebe-se então a importância que deve ser dada quanto à identificação do tipo de investigação que será realizada quanto aos fins e aos meios, pois é dessa forma que o processo de busca de informações será facilitado.

Ainda na visão da autora, os tipos de pesquisa mais recorrentes são, quanto aos fins: exploratória, descritiva, explicativa, metodológica, aplicada e qualitativa. No que se refere à investigação quanto aos meios a referida autora cita: pesquisa de campo, de laboratório, documental, bibliográfica, experimental, *ex post facto*, participante, pesquisa-ação e estudo de caso.

Diante do mencionado e partindo-se da idéia de um maior aprofundamento do assunto em questão, a saber, analisar as contribuições da literatura infantil como uma das mediações do trabalho pedagógico, expõe-se que o tipo de pesquisa a ser utilizado, quanto aos fins, será a qualitativa em virtude de ser a que "melhor compreende e explica a dinâmica das relações sociais aprofundando no mundo dos significados das ações" (Minayo, 2000, p. 53). E por ser "capaz de assinalar as causas e as conseqüências dos problemas, suas contradições, suas relações e suas qualidades [...]" (Triviños, 2002, p.125).

E por ainda verificar que a pesquisa qualitativa visa à compreensão interpretativa das experiências dos indivíduos dentro do contexto em que foram vivenciados, colocando o pesquisador diante de um material de trabalho constituído por atitudes, opiniões, hábitos, valores, simbolismo, sentimentos humanos, representações e crenças que o levam a trilhar por caminhos subjetivos em busca da complexidade dos fenômenos e da sua compreensão que só ocorrerá se a ação for colocada dentro de um conjunto de significados. (Goldenberg, 2001 apud Andrade, 2006).

Do estudo realizado, não foram extraídas conclusões que pudessem ser generalizadas. Apenas foram interpretados os resultados obtidos do universo da pesquisa. Não foi, por isso, um estudo experimental cujas conclusões pudessem ser universalizadas, porque cada criança tem o seu percurso a atribui significações muito próprias às suas representações.

Neste trabalho, houve o estudo de conveniência que incide sobre dez professores de educação infantil de diferentes escolas públicas e privadas utilizando os mesmos métodos de observação. Os critérios para participação da pesquisa foram: a) ser graduado em pedagogia; b) no momento lecionar em salas de educação infantil com crianças de faixa etária de 4 a 6 anos; c) Utilizar, pelo menos uma vez na semana, a literatura infantil com seus alunos; d) aceitar participar do estudo.

A observação durou seis meses, com encontros semanais onde cada docente teve suas aulas e procedimentos observados e registrados em um diário de campo, em que foram anotadas as informações obtidas através da conversa com as crianças, das observações de seu comportamento, participação, suas falas e de seus desenhos (onde foi registrado o que a criança refere sobre o que desenhou e o significado que lhe atribui). Assim, com os desenhos infantis conseguimos obter algumas interpretações como características de personalidade, temperamento, questões emocionais, fragilidade nas relações sociais e etc. É também a representação do que a criança sabe sobre determinado objeto.

É importante destacar que, a partir dos quatro anos as crianças começam a ter algumas experiências de representação ainda que não desligadas da fase anterior as da garatuja, devendo-se nós adultos compreender que o desenho nessa etapa é a constituição organizada de suas experiências. Na fase seguinte por volta dos sete anos os desenhos tornam-se mais esquematizados, explicativos, detalhados, de forma que retratam sua relação com o seu ambiente. Destarte, a análise dos desenhos servirá como complemento de compreensão para essa pesquisa, obedecendo sempre às faixas etárias.

Primeiramente, foi feita uma entrevista exploratória com os professores, porque, como diz Quivy (2003, p. 68), "a entrevista exploratória deve ser realizada sempre que nos propomos a investigar um campo onde não possuímos conhecimentos prévios aprofundados a respeito desse campo, além de prestarem-se a romper com as pré noções que informam nosso saber a respeito do referido campo". Posteriormente, um levantamento bibliográfico composto dos contos de fadas, que em seguida deveriam ser utilizados pelos professores, em dias pré-estabelecidos.

Assim, o problema da pesquisa foi abordado de forma qualitativa e exploratória. Como instrumento para coletar dados foi usado a observação sistemática e os dados foram registrados no diário de campo, tendo sido analisado o

modo como as crianças das referidas turmas constroem ou sedimentam alguns modelos cognitivos através dos contos de fadas.

Neste sentido, valerá a pena avançar para uma análise de triangulação das fontes, ou seja, para o confronto dos dados obtidos a partir das várias fontes de pesquisa, tendo por objectivo determinar o grau de convergência e, ao mesmo tempo, como possível indicador da validade dos resultados de investigação. O tipo de triangulação que utilizámos foi, tomando como referência teórica a perspectiva de Denzin (1989), não uma triangulação metodológica, uma vez que o nosso método de abordagem foi apenas qualitativo, mas a “triangulação de dados” que, segundo o autor, se refere à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes. Distinguindo subtipos de triangulação, Denzin propõe que se estude o fenómeno em tempos (datas – explorando as diferenças temporais), espaços (locais –tomando a forma de investigação comparativa) e com indivíduos diferentes. Efetivamente, foi a estratégia que utilizámos no nosso estudo tendo em conta que a dimensão empírica se desenrolou ao longo de seis meses, em tempos diferentes e com sujeitos de pesquisa também diferentes. Os dados recolhidos foram também confrontados com o quadro teórico que nos serviu de referência. Ademais, os códigos utilizados para análise de conteúdos ocorreu por sintetizarem as falas dos professores.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 Tempo que os entrevistados lecionam

Os professores entrevistados têm muita experiência, uma vez que quatro ensinam entre 15 e 20 anos, enquanto três ensinam há mais de 30 anos, e três ensinam entre três e cinco anos.

5.2 Como professores definem a importância da literatura infantil no processo de construção de modelos cognitivos

Unidades de registro	Significação	Tema	Código
A literatura infantil é muito importante na construção do intelectual da criança, pois sabemos que quando a família e a escola incentiva a leitura, a criança desenvolve sua inteligência (M.C).	Docente destaca a importância da família e da escola como incentivadoras da leitura.	Literatura infantil e construção intelectual.	Quando família e escola incentiva a criança a desenvolver sua inteligência.
É de grande importância, pois a criança aprende por meio da leitura novas palavras utilizando-as no cotidiano, pergunta o significado de palavras não conhecidas e consegue até descrever cenas e situações da história (E.).	Aprendizagem de novas palavras.	Literatura infantil e construção intelectual.	Pergunta o significado de palavras.
Fundamental. Pois é através da literatura que o aprendizado fica mais descontraído (S).	Aprendizagem facilitada pela descontração.	Literatura infantil e construção intelectual.	Através da literatura o aprendizado fica mais descontraído.
Para que a historinha cumpra com sua importância e seus objetivos é importante que as propostas sejam realizadas pelas crianças também, com envolvimento e prazer, que são peculiares das atividades de passatempo, num tempo e espaço especialmente preparados pela professora para isso (M.O.M).	Deve haver participação das crianças nas atividades envolvendo as historinhas.	Literatura infantil e construção intelectual.	Tempo e espaços especialmente preparados.
A literatura é fundamental para qualquer aprendizagem (A.S.).	A literatura é fundamental para todas as áreas.	Literatura infantil e construção intelectual.	Para qualquer aprendizagem.
Ajuda a criança na construção de ter maturação quanto à leitura (M.).	A literatura infantil ajuda a criança.	Literatura infantil e construção intelectual.	Maturação quanto à leitura.
Ajuda a criança na construção de ter maturidade quanto à leitura (L.C.).	Importância da literatura na maturidade da criança.	Literatura infantil e construção intelectual.	Maturidade quanto à leitura.
De forma positiva, sendo de grande	A literatura é	Literatura infantil e	Construção do

importância na construção do pensamento e da fantasia (E.P.S.).	importante para o amadurecimento da criança.	construção intelectual.	pensamento e fantasia.
Defino como sendo um processo de continuidade na construção do universo infantil (N.M.A.).	A literatura é processo de continuidade.	Literatura infantil e construção intelectual.	Construção do universo infantil.
Através dos contos infantis a criança tem a possibilidade de resolver conflitos e amadurecer aspectos emocionais (C.B.M) .	Possibilidade de resolução de conflitos.	Literatura infantil e construção intelectual.	Resolver conflitos e aspectos emocionais.

Quadro 2 – Importância da literatura na construção de modelos cognitivos

Fonte: Questionário da pesquisa de campo.

Para Bettelheim (1978), a mensagem dos contos de fadas transmite às crianças de forma múltipla: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, fazendo parte inerente da existência humana, mas que se a pessoa não se intimida e se posiciona de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa.

No contexto escolar, o professor deve estar consciente de que ler histórias para crianças não é só propor uma aprendizagem, mas que as crianças se tornem leitoras, andando por um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo.

Todos os professores entrevistados reconhecem a importância da literatura infantil, tanto para o desenvolvimento das crianças como para incentivar leituras posteriores.

5.3 Obstáculos para introduzir as histórias infantis no cotidiano

Unidades de registro	Significação	Tema	Código
Quando o educador tem compromisso com os seus alunos não tem obstáculo nenhum (M.C.).	Chama a atenção para o compromisso do educador com a utilização da literatura infantil.	Obstáculos para introduzir as histórias infantis no cotidiano.	Se tem compromisso não há obstáculos.
Alguns livros de historinhas que deixam muito a desejar. E o tempo que é escasso. (S).	Crítica a qualidade de algumas histórias e a falta de tempo para contá-las.	Obstáculos para introduzir as histórias infantis no cotidiano.	Deixa muito a desejar.
Somente a questão da desobediência de alguns alunos, que não atende quando a professora fala. Isso atrapalha bastante (M.O.M.).	A desobediência dos alunos.	Obstáculos para introduzir as histórias infantis no cotidiano.	Não atende e isso atrapalha.

As histórias precisam ter mais relação com o cotidiano dos alunos (L.C. e M).	Acreditam que as histórias deveriam ser mais reais.	Obstáculos para introduzir as histórias infantis no cotidiano.	Precisam ter mais relação com o cotidiano dos alunos.
Há falta de tempo, por causa das outras atividades, mas sempre que possível contamos (E.P.S.).	Alega falta de tempo para a literatura.	Obstáculos para introduzir as histórias infantis no cotidiano.	Falta de tempo por causa das outras atividades.
As atividades do dia-a-dia não me sobra o tempo necessário para me dedicar às histórias (N.M.A.).	Falta de tempo pela atividades diárias.	Obstáculos para introduzir as histórias infantis no cotidiano.	Não me sobra tempo para me dedicar às histórias.
A rotina corrida de deveres, lições e atividades extra durante a manhã (C.B.M.).	Falta de tempo.	Obstáculos para introduzir as histórias infantis no cotidiano.	Rotina corrida e atividades extras.

Quadro 3 – Obstáculos para introduzir histórias infantis.

Fonte: Questionário da pesquisa de campo.

Acreditamos ser importante que a escola procure desenvolver no aluno formas ativas de lazer, e com isso torná-lo uma pessoa criativa, mais consciente e produtiva. Nesse aspecto a literatura tem um papel relevante, mas parece que literatura e escola não se identificam, não sendo o leitor infantil estimulado a ter o sentido da existência de uma literatura sua. É o eterno conflito entre o reconhecimento da literatura infantil como uma arte literária e não como um mero adjunto pedagógico como propõem alguns educadores.

Ademais, muitas escolas têm um único livro de leitura para todo o ano escolar, o que torna necessário a freqüente repetição de alguns textos, o que poderá provocar nos alunos, ao invés de interesse, aversão e antipatia. Como se não bastasse, alguns professores muitas vezes, corrigem de pronto (ou deixam que outros alunos o façam) todo e qualquer erro cometido na leitura oral. O aluno então fica tão preocupado com a possibilidade de errar que não pode pensar no significado do texto.

Concordamos com Lopes (2004), quando defende que a literatura infantil na escola possibilita que se faça cumprir o ideário de educação tão comentado na atualidade, que é a transformação. A escola necessita de elementos que façam cumprir este ideal. Sendo assim, pode contar com a principal função da literatura

infantil, que é refletir sobre a realidade, desmontando-a e remontando-a na busca da formação de opiniões críticas que questionem a situação real em que se vive.

Dessa forma, os conteúdos devem ser trabalhados de forma a que o aluno seja estimulado a participar de situações de intercâmbio oral, exposição de experiências, sentimentos, opiniões, e narrar fatos relacionados com o dia a dia e histórias conhecidas, a dissertar situações vivenciadas de forma crítica, a descrever personagens, cenários, objetos, etc. À medida que o aluno se exercita, vai aprimorando seu nível de complexidade e adquirindo um maior nível de uso da língua, relacionando-a com situações de comunicação do cotidiano.

Para alguns professores entrevistados, não existem obstáculos, enquanto que outros indicaram como obstáculos a falta de tempo e o conteúdo das histórias.

5.4 Como os professores avaliam a sua forma de mediar a literatura infantil em sala de aula.

Unidades de registro	Significação	Tema	Código
Sabemos que um bom profissional nunca termina sua caminhada para o seu crescimento. E como educadores, estamos sempre nos aperfeiçoando para que possa mediar produtivamente não só a literatura infantil como também as outras disciplinas.(M.C.).	Focou na importância da atualização do educador.	Mediação pedagógica	Formação contínua.
Muito rica de integração com outras áreas do conhecimento, construindo assim um trabalho interdisciplinar e uma grande viagem de aprendizagem. (E.).	Considera que a literatura infantil favorece a aprendizagem em outras áreas.	Mediação pedagógica	Interdisciplinaridade.
De uma forma descontraída, criando um momento rico de integração com outras áreas de conhecimento. Fazendo desses encontros uma oportunidade para mostrar aos alunos que os conhecimentos de outras matérias podem ser estudados com base em textos literários. (S.).	Acha que o momento de contar histórias é descontraído e favorece outras áreas de conhecimento.	Mediação pedagógica	Literatura e outras aprendizagens.
Avalio que o livro de historinha abre o espaço reservado à leitura. Reflete ainda sobre uma prática educativa infantil, baseada na forma de interação social; e tendo como linguagem promover a criatividade e a imaginação das crianças. (M. O.M.).	O livro infantil abre espaço para leitura, interação social, criatividade e imaginação das crianças.	Mediação pedagógica	Criatividade, imaginação e interações sociais.
Procuro passar a mensagem para o aluno em seu cotidiano. Dando exemplos de comportamentos satisfatórios para a vida. (A.S.).	Aproveita as histórias para dar exemplos de comportamentos satisfatórios.	Mediação pedagógica	Mensagens morais..

Avalio de acordo com o desempenho dos alunos. Como eles entenderam a história. (M.).	A mediação é feita de acordo com o entendimento dos alunos.	Mediação pedagógica	Avaliação.
Avalio de acordo com o desempenho deles no envolvimento da história. (L.C.).	Leva em conta o envolvimento dos alunos.	Mediação pedagógica	Avaliação
Tenho muita dificuldade na hora de contar, pois preciso aprender melhor a prender a atenção dos meus alunos e me soltar mais no universo das histórias. (E.P.S.).	Dificuldades para prender a atenção dos alunos.	Mediação pedagógica	Incapacidade de vivenciar a própria história e encarnar os personagens.
Avalio ser muito difícil, pois necessito primeiro entender e aprender como passar, a forma que devo passar as histórias infantis para os meus alunos. (N.M.A.).	Dificuldade para entender e contar histórias.	Mediação pedagógica	Incapacidade de vivenciar a própria história e encarnar os personagens.
Com um pouco de dificuldade. (C.B.M.).	Admite dificuldade.	Mediação pedagógica	Incapacidade de vivenciar a própria história e encarnar os personagens.

Quadro 4 – Mediação pedagógica

Fonte: Questionário da pesquisa de campo.

O processo de aprendizagem da criança é compreendido como um processo abrangente, implicando componentes de vários eixos de estruturação: afetivos, cognitivos, motores, sociais, econômicos, culturais, dentre outros. No enfoque piagetiano, a mediação pedagógica se faz através da interação social na programação diária de ensino, estimulando a interação verbal entre os alunos e promovendo atividades de grupos que envolvam cooperação e troca de idéias. Neste modelo, o professor tem função de mediador, ou seja, ele não é detentor do saber, mas mediador da aprendizagem do aluno.

Partindo do pressuposto de que a preocupação da educação deveria ser a de formar indivíduos capazes de produzir ou criar e não apenas repetir, a função do professor é propiciar situações para que a criança construa conhecimento, o qual, uma vez organizado na mente, será estruturado oralmente. O professor deveria, ainda, propor atividades desafiadoras, organizadas sob a forma de situações-problemas, que estimulam a reflexão e a descoberta por parte dos alunos, contribuindo para ampliar seus esquemas mentais de pensamento.

Portanto, através da mediação pedagógica, o professor oportuniza atividades que possibilita o confronto entre o sujeito e o objeto, em que a criança possa apreendê-lo em suas relações internas e externas, captar-lhe a essência, e

assim, ela vai construir, pela sua ação, o conhecimento através da elaboração de relações cada vez mais totalizantes, pois conhecer é estabelecer relações (Davis e Oliveira, 2001).

A maioria dos professores entrevistados, de acordo com fragmento de suas falas, avalia de forma positiva a literatura infantil.

Entender a leitura e entender o que é ensiná-la é falar sobre ela, é ser um leitor que sente prazer nessa prática, mediando textos e leitores. Esses são desafios do professor nos tempos atuais.

Frente ao exposto, observa-se a importância da mediação pedagógica no trabalho com a literatura infantil, pois através dela o professor poderá mediar a aprendizagem do aluno, ampliando seu conhecimento. Também está claro que a personalidade do professor e, particularmente seus hábitos de leitura são importantíssimos para desenvolver os interesses e hábitos de leitura nas crianças, porque sua própria educação também contribui, de forma essencial, para a influência que ele exerce.

5.5 Reação das crianças após a leitura de um conto infantil

Unidades de registro	Significação	Tema	Código
Vai depender de cada criança, pois cada uma tem sua vivência (M.C).	Cada criança reage de forma própria.	Reação das crianças após a leitura de um conto infantil.	Subjetividade, relatividade.
Entusiasmadas, encantadas, admiradas, expressam opiniões e idéias dependendo da leitura que ela escolheu (E.).	Crianças gostam e participam do momento.	Reação das crianças após a leitura de um conto infantil.	Expressam opiniões e idéias.
Se a leitura é boa, elas ficam alegres querendo participar da leitura com suas imaginações (S).	Quando gostam da história as crianças querem participar.	Reação das crianças após a leitura de um conto infantil.	A potenciação da imaginação da criança depende do tipo de leitura.
Reagem de forma prazerosa, transmitindo reações que refletem no ver, no ouvir e comentar sobre o tema sugerido (M.O.M.).	Crianças respondem positivamente.	Reação das crianças após a leitura de um conto infantil.	Reações agradáveis que revelam prazer.
As crianças começam a imaginar os personagens e ficam atentas para cada detalhe contado (A.S.).	Crianças se envolvem com as histórias.	Reação das crianças após a leitura de um conto infantil.	As crianças encarnam os personagens, fazem parte da

Ficam entretidas e fazem uma relação com os acontecimentos que se passam ao seu redor (M.).	Crianças costumam identificar situações reais com as dos contos.	Reação das crianças após a leitura de um conto infantil.	história. Analogias com a vida.
Ficam entretidas e se relacionam com as outras crianças de forma coletiva, imaginando os personagens (L.C.).	Crianças brincam entre si fantasiando os personagens.	Reação das crianças após a leitura de um conto infantil.	Relações interpessoais.
Elas reagem como se tivessem feito uma viagem no mundo do faz de conta e fazem muitas perguntas (E.P.S.).	Crianças se envolvem com a história.	Reação das crianças após a leitura de um conto infantil.	Potenciação da capacidade de questionar.
Reagem de maneira individual. Para uns reflete no contar o que se passa na escola e em casa, mas para outras a história contada não vai ter tanta importância (N.M.A.).	A reação é individual. Nem todas as crianças dão importância.	Reação das crianças após a leitura de um conto infantil.	Subjetividade, relatividade.
A maioria passa a manhã comentando e fazendo perguntas relacionadas à leitura (C.B.M.).	Crianças gostam, fantasiam e questionam sobre as historinhas.	Reação das crianças após a leitura de um conto infantil.	Questionamento.

Quadro 5 – Reação das crianças após a leitura de um conto infantil.

Fonte: Questionário da pesquisa de campo.

Como dizem Kishimoto; Santos e Basilio (2007, p. 431), “situações binárias, como segurança e perigo, coragem e covardia, inteligência e estupidez, esperança e desesperança, bem e mal, são as principais tramas dos contos de fadas”.

Nesse sentido, podemos concordar com Leite (1998, p. 136), que “os desenhos são as imagens que temos de nós mesmos e da humanidade em geral” e que desde o seu início é estruturado com base em três elementos-chave: “o material (suporte, textura, dimensão, instrumento), o sujeito que desenha (vivo, dinâmico, carregado de características pessoais) e a imagem que se deixa desenhar. Se cada desenho figurativo ou não desperta representações que possibilitam sua inteligibilidade, quanto mais portas abrimos para a expressividade, maior será nossa possibilidade de conhecer o outro e de nos fazermos conhecidos pelo outro.

As falas dos professores entrevistados confirmam que cada aluno, de acordo com a sua vivência, tem uma reação própria com as historinhas, mas que de forma geral, se a leitura é boa, todos se interessam em ouvi-la e querem participar.

A seguir apresentamos os resultados observados da narração de alguns contos, para que possamos fazer uma relação com as respostas das professoras no questionário.

a) Chapeuzinho Vermelho

Unidades de registro	Significação	Tema	Código
“Levava comida para vovó”	Assimilação	Chapeuzinho Vermelho	Aprendizagem
“Tinha banana? Eu tenho alergia a banana”	Internalizou a história.		relação
“A casa da vovó era no teto”	Imaginação		criatividade
Porque o lobo estava correndo para a casa da vovó?	Interesse		questionamento
“O lobo comeu a vovó”	Imaginação		medo
“O caçador cortou a barriga do lobo e colocou pedras”.	Fantasia		Vingança

Quadro 6 – Chapeuzinho Vermelho

Fonte: Pesquisa de campo

A história de “Chapeuzinho Vermelho” mostra uma sequência: início, meio e fim, conhecida por crianças acostumadas a ouvir contos. Mas o interesse das crianças variou de acordo com a professora.

Observamos que a atenção das crianças estava voltada para a professora A.S., a qual, após contar a história do “Chapeuzinho Vermelho”, começou, com as crianças, a desenhar o que tem dentro da cesta de Chapeuzinho. Em seguida, a professora começou a questionar os alunos: Quem deu o capuz a Chapeuzinho? Chapeuzinho teimou com a mãe? Podem ficar longe dos pais? Conversar com estranhos? As crianças estavam interessadas e a professora incentivou para que contassem a história.

Os alunos da professora M. conheciam a história, estavam pouco estimulados e inquietos. Sobre a moral da história, a professora perguntou: - Pode ficar longe dos pais? Desobedecer? Conversar com estranhos?

Todos os alunos da professora M.C. conhecem a história. As crianças sempre sentadas nas carteiras e dispersas, enquanto que a professora conta e canta a história, mas nem todos percebem as ilustrações. Uma aluna se manifesta. A professora se irrita, bate na carteira e fala que quem está contando a história é ela. Ao final, todos falaram: Felizes para sempre!

Por sua vez, a professora C.B.M. contou a história utilizando-se de recortes e de uma caixa surpresa/mágica, deixando as crianças satisfeitas. Ao final a professora questionou: Pode falar com estranhos? Tem que dizer quem é? O lobo engoliu ou colocou no guarda roupa?

Dessa forma, ficou constatado que apenas a professora A.S. teve comportamento adequado, explorando a história, estimulando a curiosidade e a interação verbal entre os alunos.

As demais professoras tiveram comportamento pedagógico-moralizante, apenas transmitindo normas.

Estes são alguns dos desenhos dos alunos.



Figura 1 – Desenho de Chapeuzinho Vermelho

Fonte: Pesquisa de campo

b) João e o Pé de Feijão

Unidades de registro	Significação	Tema	Código
“Só restou uma vaca e foi trocada por 3 grãos de feijão”.	Aprendizagem	João e o Pé de Feijão	
“Ele tava dormindo e o gigante desceu”	Não entendeu bem a história.		
“O gigante caiu de cabeça para baixo”	Fantasia		

Quadro 7 – João e o Pé de Feijão

Fonte: Pesquisa de campo.

Os alunos da professora L.C. ouviram a história sempre sentadas nas carteiras e dispersas, quase não se manifestando sobre a mesma.

Nesse sentido, a professora não propiciou aos alunos estímulos para a reflexão e a descoberta, o que contribuiria para ampliar seus esquemas mentais de pensamento.

A história de “João e o Pé de Feijão”, foi desenhada pelos alunos da seguinte forma:



Figura 2 – Desenho de João e o Pé de Feijão

Fonte: Pesquisa de campo

c) Os Três Porquinhos

A professora A.S. começou a história com um desenho e comparou a história com o cotidiano de sala de aula. Por exemplo: ir ao banheiro, fazer o dever. Os alunos participaram ativamente com a música “Quem tem medo de lobo?”.

Já a professora M. C. começou desenhando os três porquinhos e uma casa de palha. Acrescenta falando que dentro da casa de tijolos o porquinho ainda fez café. Mantém as crianças sempre sentadas nas carteiras, não escuta os questionamentos das crianças, nem deixa que participem. As crianças complementam, mas a “tia” só dá atenção quando pergunta algo.

Assim, só a professora A.S. parece ter consciência de que o momento de contar as histórias infantis deve ser prazeroso.

Já a professora M.C., mais uma vez deu exemplo de intolerância ao não permitir manifestação de alunos, bem como não oportunizando um ambiente de aprendizagem e crescimento para as crianças.

As crianças pouco motivadas, até misturam as histórias, como é possível se ver no desenho abaixo, e até perguntam se acabou, pois nem isso perceberam.

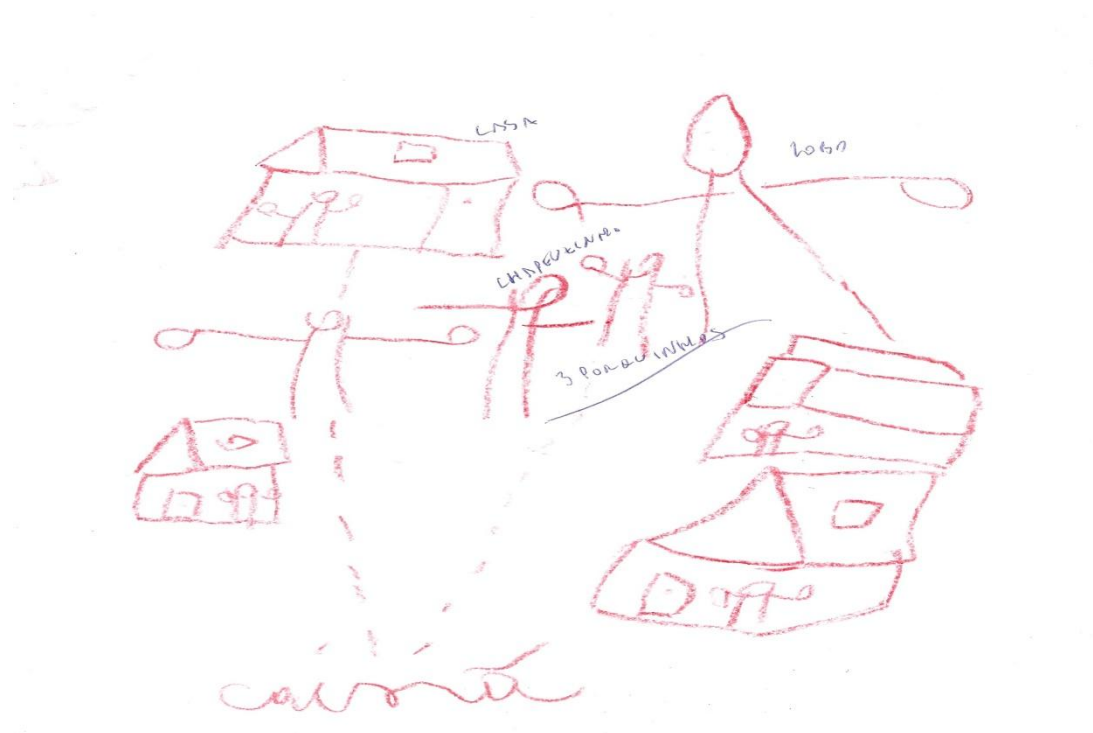


Figura 3– Desenho dos Três Porquinhos

Fonte: Pesquisa de campo

d) A Árvore Generosa

Unidades de registro	Significação	Tema	Código
“A árvore não tem dinheiro?” “Não tem mais maçãs?” “Então o velho vai morrer?” “Vendeu maçãs para ganhar dinheiro, pois a árvore não tinha dinheiro.” “O menino virou velho”. “Agora ele já é um velhinho”. “Ele levou o tronco com o coração”.	Interesse Preocupação Preocupação com o personagem Aprendizagem Entendimento Entendimento Sensibilidade	A Árvore Generosa	Temporalidade na criança e ausência de noção de identidade.

Quadro 8 – A Árvore Generosa

Fonte: Pesquisa de campo.

Com a professora M., os alunos ficaram deitados para ouvir a história, mas como foi contada de forma demorada, ficaram dispersos. Então, a professora questionou: Que desenho é esse? O que é generosa? O que é macieira? Como a gente fica triste? Como a gente fica alegre? Só pode pedir?

Já os alunos da professora S. após ouvirem a história fizeram alguns comentários e desenharam o que entenderam da história.

Dessa forma, a leitura da história procurou valorizar o descobrir, o criar e o interpretar situações, o que favorecerá o gosto pela leitura.



Figura 3 – Desenho da Arvore Generosa

Fonte: Pesquisa de campo

e) Branca de Neve

Unidades de registro	Significação	Tema	Código
“Ela não morreu, ela desmaiou”.	Atenção	Branca de Neve	Distinção entre estados, cuja aparência é idêntica
“Branca de Neve usa batom?”	Interesse pelo personagem	Branca de Neve	
“A bruxa não tem voz mansa”	Atenção.	Branca de Neve	
“Meu irmão me bate”	Internalizando a história.	Branca de Neve	Associação.
“Era uma vez um bebê, com a boca vermelha como o sangue e cabelos pretos como a noite... esqueci”.	Fantasia e espontaneidade.	Branca de Neve	Analogias
“E branca como a neve”.	Simbologia.	Branca de Neve	
“Ela morava em um lindo castelo e a bruxa odiava Branca de Neve e dizia espelho, espelho meu”.	Atenção	Branca de Neve	
“Gostei da parte que Branca de Neve morreu porque ela era muito branca e bonita!”	Fantasia	Branca de Neve	Estética.
“Gostei quando tava com os anões”.	Proteção.	Branca de Neve	
“Do príncipe porque beijou ela”.	Fantasia	Branca de Neve	Afeto.
“Branca de Neve porque era princesa”	Fantasia	Branca de Neve	
“Tia, ela não está se movimentando”	Interesse pelo personagem.	Branca de Neve	
“Tia, eu quero ser o príncipe”.	Fantasia.	Branca de Neve	
“Tia, eu não quero ser o Zangado, eu quero ser o príncipe”.	Fantasia	Branca de Neve	
“Eu quero ser a bruxa”	Fantasia	Branca de Neve	
“Ela não morreu, ela desmaiou”.	Atenção	Branca de Neve	Atenção.

Quadro 9 – Branca de Neve

Fonte: Questionário da pesquisa de campo.

Os alunos da professora A.S. estavam atentos e após ouvirem a história, cantaram a música dos 7 anões. Em seguida fizeram comentários. A professora perguntou: Sabe o que o príncipe fez? E responderam: Beijou na boca.

A professora M. tão logo começou a contar a história, foi interrompida por duas alunas e no meio da história, interferiu com lições de moral fazendo os

seguintes questionamentos: Pode ter raiva? Pode ter inveja? Pode ter ciúmes? Papai do Céu fica triste? Ao final, todos disseram “Felizes para sempre”.

A professora P. estimulou os alunos a representar a história, o que fizeram empolgados. E questionou aos alunos: Por que ela queria o coração? “Porque ela queria que ela morresse”? Por que o caçador não matou? “Porque achou ela bonita”? Por que a bruxa era má? “Porque ela queria matar Branca de Neve?”.

Aqui também a história foi explorada, sendo permitido aos alunos momentos de risos e brincadeiras, além de estímulo à imaginação dos alunos, atividades estas que envolvem cooperação e troca de idéias, sendo as professoras, de fato, mediadoras do saber.

f) Rapunzel

Unidades de registro	Significação	Tema	Código
“Vai ter beijo na boca. O príncipe é irado!”	Aprovação.	Rapunzel	Atenção.
“Primeiro cortou o cabelo; segundo, de novo cortou o cabelo”.	Constatação.	Rapunzel	Atenção.
“O príncipe é lindo professora”.	Aprovação.	Rapunzel	Estética.
“Cabelos lindos, ela é loira igual a Julia”.	Comparação de personagem com colega.	Rapunzel	Associação.
“Vai colocar a bruxa na cadeirinha de pensar”	Julgamento moral.	Rapunzel	Julgamento moral.

Quadro 10 - Rapunzel

Fonte: Questionário da pesquisa de campo.

Todos os alunos da professora M. prestaram atenção e alguns até anteciparam a história. A professora fez questionamentos envolvendo os alunos a pensar sobre a história: “Quem é a linda moça? “O príncipe faz dever, se comporta?” “Como estamos com a bruxa, vamos fazer o que com ela?”

Assim, observamos que a professora M. procurou envolver as crianças e estimular a sua imaginação e a darem sua opinião.



Figura 5 – Desenho de Rapunzel

Fonte: Pesquisa de campo

5.6 Triangulação de Dados

De acordo com as observações em campo, algumas professoras gostam e têm o hábito de contar histórias infantis para seus alunos. Nas ocasiões representaram, utilizaram materiais e técnicas diferenciados, criando um clima que estimulasse o interesse dos alunos. Estas estão agindo de forma ideal ao narrar os contos, pois, segundo Machado (1999),

Cada estória tem uma atmosfera, uma respiração própria. É importante que em sua primeira leitura você deixe a estória contar para você como ela 'pede' para ser contada: divertida, engraçada, misteriosa, alegre, intrigante, com silêncios entre as frases, leve, mais lenta ou rápida, com ar de segredo, e assim por diante (p.24).

Entretanto, outras professoras contaram as histórias de forma rápida ou demorada demais, elas mesmas desmotivadas, mantendo os alunos sentados, ignorando seus comentários, não envolvendo, assim, os alunos a participar e refletirem sobre o que ouviam.

O fato é que as respostas dos questionários estão condizentes com o comportamento das professoras em sala de aula em relação à narração dos contos de fadas, inclusive uma delas afirmou:

Para que a historinha cumpra com sua importância e seus objetivos é importante que as propostas sejam realizadas pelas crianças também, com envolvimento e prazer, que são peculiares das atividades de passatempo, num tempo e espaço especialmente preparados pela professora para isso (M.O.M).

Outra professora reconheceu: “Tenho muita dificuldade na hora de contar, pois preciso aprender melhor a prender a atenção dos meus alunos e me soltar mais no universo das histórias” (E.P.S.).

Dessa forma, não se trata de orientação de determinado colégio, porque houve comportamento favorável e desfavorável de professoras dos dois colégios estudados.

Acreditamos ser necessário que os professores entendam, que para uma historinha prenda a atenção da criança, deve entretê-la, despertar sua curiosidade e estimular sua imaginação, ajudando-a a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções. Afinal, o conto é considerado mediador no processo de ensino-aprendizagem, a mediação do trabalho com o conto é também reconciliar a criança, não só consigo mesma, mas também com a escola, pois a finalização do conto é freqüentemente feliz.

A maioria das professoras também não problematizou a leitura como meio de discutir a moral e a ética. Ou seja, não fez perguntas que levassem os alunos a identificarem o tipo de conflito e os valores morais, sentimentos e atitudes envolvidos, as conseqüências e as alternativas possíveis, do tipo: Do que trata a história? Quais são e como são os personagens? Como você faria?

Como bem diz Bettelheim (2001), os contos de fadas dirigem-se a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais seu caráter,

prometendo a criança que, se ela buscar os seus objetivos, os poderes benevolentes virão em sua ajuda, e ela o conseguirá.

Também concordamos com Oliveira (2009), que o desenvolvimento da autonomia moral é uma meta importante para a educação e a escola constitui este local propício para as relações de colaboração e cooperação. Assim, como ensinar respeito e ética a uma criança ignorando suas manifestações em sala de aula?

De qualquer forma, ficou clara a importância dos contos na aprendizagem das crianças observadas, na construção das regras sociais e morais, resultando em um processo de interação das mesmas com o meio físico e social no qual está inserido, a exemplo das falas de algumas:

“Eu junto as folhas”.

“Lá em casa ninguém junta!”.

“Cabelos lindos, ela é loira igual a Julia”.

“Meu irmão me bate”.

“Vai colocar a bruxa na cadeirinha de pensar”.

“Prometeu, tem que cumprir”.

CONCLUSÃO

Através de pesquisa bibliográfica foi possível saber que a história da literatura infantil começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta.

Antes disso, a criança, acompanhando a vida social do adulto, participava também de sua literatura, mas a criança da nobreza, orientada por preceptores, lia geralmente os grandes clássicos, enquanto a criança das classes desprivilegiadas lia ou ouvia as histórias de cavalaria, de aventuras. As lendas e contos folclóricos formavam uma literatura de cordel de grande interesse das classes populares.

A literatura infantil é um recurso importante para o desenvolvimento de momentos prazerosos com a criança, que aprende brincando, imaginando, fantasiando, se socializando e incentivando o gosto pela leitura, porque concordamos que fantasia e realidades se completam. Muitos contos de fadas são antigos e seus enredos se repetem com os mesmos detalhes em diferentes culturas, mas sempre que alguém diz ou escreve “era uma vez...”, um conto de fadas ganha vida, se desenvolvendo em busca de soluções, no plano da fantasia, com a introdução de elementos mágicos, como bruxas, fadas, gigantes, animais e plantas que falam.

Em termos metodológicos representam mediações importantes no trabalho de socialização e desenvolvimento infantil conduzido pelo professor da pré-escola. A mediação do trabalho com o conto é também reconciliar a criança, não só consigo mesma, mas também com a escola, pois a finalização do conto é freqüentemente feliz. Os contos de fadas registram o processo de individualização do ser humano nos primórdios de sua história, espelhando nossa própria individualização. Sua importância está na condição de sementes que lançadas na alma, produzirão sentimentos, idéias e ideais. Ao se tornarem adultas, enfrentando as dúvidas e dificuldades da vida, tais pessoas poderão resgatar, conscientemente ou não, a força de suas verdades. A vivência dessas histórias contadas, a própria energia dos símbolos, o momento mágico, a intimidade da relação adulto-criança, a

confiança depositada na educação e no mundo, representam um tesouro que se transformará em qualidades para atuar e compreender o mundo e a si mesmo.

De acordo com a concepção interacionista, o desenvolvimento humano resulta de ações recíprocas entre organismo e meio, com influência mútua, onde mudanças são ocasionadas mediante interação: o indivíduo muda com o meio, mudando-o. Nesta interação entre fatores internos e externos resultam as características intrínsecas a todos nós.

Para Piaget, não é proibido sonhar, mas é proibido estagnar o sonho no caminho da realidade e o conhecimento só penetra em função da energética. Educar é ter a percepção do sentido da vida, ajudar a acordar, a encontrar no próprio ser o ímpeto, a saudade, a vontade de agir, assumir a vida, procurar e aspirar a verdade. A educação, na concepção interacionista piagetiana é, sobretudo, uma iniciação, um conduzir: à vida, ao amor, às transformações do entendimento.

Trata-se, também de recriar cada conhecimento que a humanidade já criou, pois na psicologia genética piagetiana, só se aprende o que é (re) criado para si e, sobretudo, de criar conhecimentos novos, novas respostas para antigas perguntas refazendo antigas respostas. O resultado dessa sala é a construção e a descoberta do novo, debruçando-se sobre o passado porque nele se encontra o embrião do futuro.

Contar histórias diariamente deveria ser uma atividade pedagógica habitual em sala de aula, mas nem todos os professores têm esse hábito, de forma que a leitura torna-se uma prática verdadeiramente episódica.

De acordo com as observações em campo, algumas professoras gostam e têm o hábito de contar histórias infantis para seus alunos. Nas ocasiões representaram, utilizaram materiais e técnicas diferenciados, criando um clima que estimulasse o interesse dos alunos.

Outras professoras contaram as histórias de forma rápida ou demorada demais, elas mesmas desmotivadas, mantendo os alunos sentados, ignorando seus comentários, não envolvendo, assim, os alunos a participar, desenhar e refletirem sobre o que ouviam.

Nesse sentido, o desenho infantil tem por seu processo constitutivo, papel fundamental na compreensão e na análise crítica da sociedade por parte da criança, que pinta e desenha o que sente ou sabe que existe, mesmo que não seja o

que é possível ver. Mas, com frequência, o professor, na ânsia pelo resultado final, interfere diretamente no processo criador da criança, sugerindo o tema, o material e até estabelecendo a hora de terminar. É o professor que dá as cartas do jogo e inclusive julga, direta ou indiretamente, a produção infantil, não levando em conta seu processo e sim a visibilidade de seu resultado.

Dessa forma, o papel do mediador é, especialmente, o de favorecer que os sujeitos vejam seu próprio processo de criação de outras perspectivas reforçadas, no desenho, pela idéia de reflexão visual.

Assim, analisando as contribuições da literatura infantil (contos de fada) como mediação do trabalho pedagógico, com crianças de 4 a 6 anos, concluímos que a mesma, através de associação, julgamento moral, atenção, estética e associação possibilita a construção de modelos cognitivos e valores ético-morais na criança por transmitir normas e envolver-se com sua formação moral, principalmente quando se compromete com o interesse da criança. Ou seja, a literatura infantil contribui para a construção de estruturas cognitivas, para a relação com a vida através das analogias e para aprender algumas normas morais. Afinal, a criança aprende e constrói competências através das relações sociais e, conquistar a autonomia moral através da autonomia cognitiva é, sem sombra de dúvida, o principal objetivo que permite apontar para a concepção política e social da perspectiva interacionista.

Concluindo, é importante destacar que esta pesquisa não pretendeu criticar as atuais ações dos professores nos colégios observados, mas sim contribuir, através de informações consistentes, com elementos que possam gerar melhorias na utilização dos contos de fadas como construtores de modelos cognitivos e educação moral.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

ANDRADE, B.T. **Como elaborar trabalhos acadêmicos**. São Paulo: Atlas, 2006.

ARIÈS, F. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AUSUBEL, David. **Aprendizagem significativa**. São Paulo: Moraes, 1982.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise nos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **A psicanálise das histórias infantis**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

BRASIL, **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2002.

CADERMATORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CARVALHO, Diana. **A Psicologia frente à educação e o trabalho docente**. Jan/Junho 2002.

CASHDAN, Sheldon. **Os sete pecados capitais nos contos de fadas: como os contos de fadas influenciam nossas vidas**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. 18. ed. São Paulo: Ática, 1999.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

DENZIN, N. K. **The Research Act, Englewood Cliffs**. N. Y.: Prentice Hall, 1989.

DOLLES, J. M. **Para compreender Piaget**. São Paulo: Agir, 2001.

DRAGO Rogério. História infantil: contribuições para uma prática pedagógica socializadora. In: **Revisa do Professor**. Porto Alegre, 14 (56) out.dez.1998.

FERREIRA, Eliane Maria de Araújo. **Ser professor... ser humano: por uma ética pessoal e planetária**. Maceió: EDUFAL, 2006.

FERREIRA, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

HAYDT, Regina Célia C. Psicologia genética. In: **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, João Wanderley (ORG) **O texto na sala de aula**. Paraná: Assoeste, 1984.

GOMES, José Antônio; **Sophia de Mello Breyner Andresen e a sua obra para crianças e jovens**. Disponível em www.casadaleitura.org/portaleta/bo/documentos/ot_sophia_jagomes_a.pdf. Acesso em 20 abril\ 2010.

GIGLIO, Zula Garcia (org). **Contos Maravilhosos: Expressão do Desenvolvimento Humano**. Campinas: NEP/UNICAMP, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko M; SANTOS, Maria L. R. dos; BASÍLIA, Dorli R. **Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil**. Educação e pesquisa, setem-dezembro, vol.33, n. 03. Universidade de São Paulo, p. 427-444.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática** 4ª ed. Campinas. São Paulo. Pontes Editores, 1996.

LAJOLO M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo; Ática, 1993.

LEITE, Maria I. F. Pereira. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria (orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 131-149.

LOPES, C. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOPES, Lílían. Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano. IN: GERALDI, João Wanderley (Org.) **O texto na sala de aula**. Paraná: Assoeste, 1984.

LYRA, Vanessa Belloni. O desenvolvimento moral humano: perspectivas e contribuições da teoria de Lawrence Kohlberg. In: **Contrapontos**. Vol.7, n.3, p.601-613. Itajaí, set/dez 2007.

MACHADO, Fernanda de Moraes; **O desenho infantil: O desenvolvimento da criatividade e Percepção visual**. Disponível em: [/www.dad.puc-rio.br/dad07/arquivos_downloads/37.pdf](http://www.dad.puc-rio.br/dad07/arquivos_downloads/37.pdf). Acesso em 20abril/2010.

MAGALHÃES, Violante; **Sobressalto e Espanto: Narrativas Literárias sobre e para a infância, Neo-Realismo Português**. Lisboa: Guide, 2009.

MELLON, Nancy. **Arte de contar histórias**; tradução de Amanda Orlando e Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2000.

MONTOYA, Adrián Oscar Dongo. Pensamento e linguagem: percurso Piagetiano de investigação In: **Psicologia em Estudo**. ISSN 1413-7372 versão impressa, v.11 n.1 Maringá jan./abr. 2006. Disponível em: www.scielo.org.br/psicologia. Acesso em 10nov/2008.

MORO, Maria Lucia Faria. A epistemologia genética e a interação social de crianças. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**. ISSN 0102-7972 versão impressa, v.13 n.2 Porto Alegre 2001. Disponível em: www.scielo.org.br/psicologia. Acesso em 10nov/2008.

OLIVEIRA, Cristiane Madanêlo de. "livros e infância" [online] Disponível na internet via WWW URL: <http://www.graudez.com.br/litinf/livros.htm> Acesso em 5out/2009

PESSERINI, Sueli Pecci. **O fio de Ariadne**: um caminho para a narração de histórias. São Paulo: Antroposófica, 1998.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1985.

_____. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

_____. **A tomada da consciência**. Trad. Edson B. de Souza. São Paulo: Melhoramentos e EDUSP, 1977.

_____. **Piaget: o homem e as suas idéias**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

_____. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Olympio, 1988.

QUIVY, Raymond; Campenholdt, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**- Trajectos, Lisboa: Gradiva, 2003.

REDIN, Euclides. **O Espaço e o tempo da Criança**. Se der tempo a gente brinca. Porto Alegre: Mediação, 2002.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola**; atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 1989.

SABINI, Maria A. Coria. **Psicologia do desenvolvimento**. Serie Educação. São Paulo: Ática, 1998.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva Social**. 2ª ed. São Paulo. Ática, 1996.

TAFNER, Malcon. **A construção do conhecimento segundo Piaget**. Disponível em:

<http://www.cerebromente.org.br/n08/mente/construtivismo/construtivismo.htm>

Acesso em 05 out/2009.

TRIVIÑOS, A.M. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2002.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VILLELA, Raquel Paraguasú Junqueira. **Os contos de fadas no processo do desenvolvimento humano**. UNINCOR, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1998.

_____. **Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **A Literatura Infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

ZOTH, C. L. **Literatura Infantil nas classes de alfabetização**. São Paulo: FTD, 1999.

ANEXO 1

Contos Infantis

Contos » Chapeuzinho Vermelho (Irmãos Grimm)

Era uma vez, numa pequena cidade às margens da floresta, uma menina de olhos negros e louros cabelos cacheados, tão graciosa quanto valiosa.

Um dia, com um retalho de tecido vermelho, sua mãe costurou para ela uma curta capa com capuz; ficou uma belezinha, combinando muito bem com os cabelos louros e os olhos negros da menina.

Daquele dia em diante, a menina não quis mais saber de vestir outra roupa, senão aquela e, com o tempo, os moradores da vila passaram a chamá-la de “Chapeuzinho Vermelho”.

Além da mãe, Chapeuzinho Vermelho não tinha outros parentes, a não ser uma avó bem velhinha, que nem conseguia mais sair de casa. Morava numa casinha, no interior da mata.

De vez em quando ia lá visitá-la com sua mãe, e sempre levavam alguns mantimentos.

Um dia, a mãe da menina preparou algumas broas das quais a avó gostava muito mas, quando acabou de assar os quitutes, estava tão cansada que não tinha mais ânimo para andar pela floresta e levá-las para a velhinha.

Então, chamou a filha:

— Chapeuzinho Vermelho, vá levar estas broinhas para a vovó, ela gostará muito.

Disseram-me que há alguns dias ela não passa bem e, com certeza, não tem vontade de cozinhar.

— Vou agora mesmo, mamãe.

— Tome cuidado, não pare para conversar com ninguém e vá direitinho, sem desviar do caminho certo. Há muitos perigos na floresta!

— Tomarei cuidado, mamãe, não se preocupe. A mãe arrumou as broas em um cesto e colocou também um pote de geléia e um tablete de manteiga. A vovó gostava de comer as broinhas com manteiga fresquinha e geléia.

Chapeuzinho Vermelho pegou o cesto e foi embora. A mata era cerrada e escura. No meio das árvores somente se ouvia o chilrear de alguns pássaros e, ao longe, o ruído dos machados dos lenhadores.

A menina ia por uma trilha quando, de repente, apareceu-lhe na frente um lobo enorme, de pêlo escuro e olhos brilhantes.

Olhando para aquela linda menina, o lobo pensou que ela devia ser macia e saborosa.

Queria mesmo devorá-la num bocado só. Mas não teve coragem, temendo os cortadores de lenha que poderiam ouvir os gritos da vítima. Por isso, decidiu usar de astúcia.

— Bom dia, linda menina — disse com voz doce.

— Bom dia — respondeu Chapeuzinho Vermelho.

— Qual é seu nome?

— Chapeuzinho Vermelho

. — Um nome bem certinho para você. Mas diga-me, Chapeuzinho Vermelho, onde está indo assim tão só?

— Vou visitar minha avó, que não está muito bem de saúde.

— Muito bem! E onde mora sua avó?

— Mais além, no interior da mata.

— Explique melhor, Chapeuzinho Vermelho.

— Numa casinha com as venezianas verdes, logo²⁹ após o velho engenho de açúcar.

O lobo teve uma idéia e propôs:

— Gostaria de ir também visitar sua avó doente. Vamos fazer uma aposta, para ver quem chega primeiro. Eu irei por aquele atalho lá abaixo, e você poderá seguir por este.

Chapeuzinho Vermelho aceitou a proposta.

— Um, dois, três, e já! — gritou o lobo.

Conhecendo a floresta tão bem quanto seu nariz, o lobo escolhera para ele o trajeto mais breve, e não demorou muito para alcançar a casinha da vovó.

Bateu à porta o mais delicadamente possível, com suas enormes patas.

— Quem é? — perguntou a avó.

O lobo fez uma vozinha doce, doce, para responder:

— Sou eu, sua netinha, vovó. Trago broas feitas em casa, um vidro de geléia e manteiga fresca.

A boa velhinha, que ainda estava deitada, respondeu:

— Puxe a tranca, e a porta se abrirá.

O lobo entrou, chegou ao meio do quarto com um só pulo e devorou a pobre vovozinha, antes que ela pudesse gritar.

Em seguida, fechou a porta. Enfiou-se embaixo das cobertas e ficou à espera de

Chapeuzinho Vermelho. A essa altura, Chapeuzinho Vermelho já tinha esquecido do lobo e da aposta sobre quem chegaria primeiro. Ia andando devagar pelo atalho, parando aqui e acolá: ora era atraída por uma árvore carregada de pitangas, ora ficava observando o vôo de uma borboleta, ou ainda um ágil esquilo. Parou um pouco para colher um maço de flores do campo, encantou-se a observar uma procissão de formigas e correu atrás de uma joaninha. Finalmente, chegou à casa da vovó e bateu de leve na porta.

— Quem está aí? — perguntou o lobo, esquecendo de disfarçar a voz.

Chapeuzinho Vermelho se espantou um pouco com a voz rouca, mas pensou que fosse porque a vovó ainda estava gripada.

— É Chapeuzinho Vermelho, sua netinha. Estou trazendo broinhas, um pote de geléia e manteiga bem fresquinha!

Mas aí o lobo se lembrou de afinar a voz cavernosa antes de responder:

— Puxe o trinco, e a porta se abrirá.

— Chapeuzinho Vermelho puxou o trinco e abriu a porta.

O lobo estava escondido, embaixo das cobertas, só deixando aparecer a touca que a vovó usava para dormir.

Coloque as broinhas, a geléia e a manteiga no armário, minha querida netinha, e venha aqui até a minha cama. Tenho muito frio, e você me ajudará a me aquecer um pouquinho.

Chapeuzinho Vermelho obedeceu e se enfiou embaixo das cobertas. Mas estranhou o aspecto da avó. Antes de tudo, estava muito peluda! Seria efeito da doença? E foi reparando:

— Oh, vovozinha, que braços longos você tem!

— São para abraçá-la melhor, minha querida menina!

— Oh, vovozinha, que olhos grandes você tem!

— São para enxergar também no escuro, minha menina!

— Oh, vovozinha, que orelhas compridas você tem!

— São para ouvir tudo, queridinha!

— Oh, vovozinha, que boca enorme você tem!

— É para engolir você melhor!!!

Assim dizendo, o lobo mau deu um pulo e, num movimento só, comeu a pobre Chapeuzinho Vermelho.



— Agora estou realmente satisfeito — resmungou o lobo. Estou até com vontade de tirar uma soneca, antes de retomar meu caminho.

Voltou a se enfiar embaixo das cobertas, bem quentinho. Fechou os olhos e, depois de alguns minutos, já roncava. E como roncava! Uma britadeira teria feito menos barulho.

Algumas horas mais tarde, um caçador passou em frente à casa da vovó, ouviu o barulho e pensou: “Olha só como a velhinha ronca! Estará passando mal!? Vou dar uma espiada.”

Abriu a porta, chegou perto da cama e... quem ele viu?

O lobo, que dormia como uma pedra, com uma enorme barriga parecendo um grande balão!

O caçador ficou bem satisfeito. Há muito tempo estava procurando esse lobo, que já matara muitas ovelhas e cabritinhos.

— Afinal você está aqui, velho malandro! Sua carreira terminou. Já vai ver!

Enfiou os cartuchos na espingarda e estava pronto para atirar, mas então lhe pareceu que a barriga do lobo estava se mexendo e pensou: “Aposto que este danado comeu a vovó, sem nem ter o trabalho de mastigá-la! Se foi isso, talvez eu ainda possa ajudar!”.

Guardou a espingarda, pegou a tesoura e, bem devagar, bem de leve, começou a cortar a barriga do lobo ainda adormecido.

Na primeira tesourada, apareceu um pedaço de pano vermelho, na segunda, uma cabecinha loura, na terceira, Chapeuzinho Vermelho pulou fora.

— Obrigada, senhor caçador, agradeço muito por ter me libertado. Estava tão apertado lá dentro, e tão escuro... Faça outro pequeno corte, por favor, assim poderá libertar minha avó, que o lobo comeu antes de mim.

O caçador recomeçou seu trabalho com a tesoura, e da barriga do lobo saiu também a vovó, um pouco estonteada, meio sufocada, mas viva.

— E agora? — perguntou o caçador. — Temos de castigar esse bicho como ele merece!

Chapeuzinho Vermelho foi correndo até a beira do córrego e apanhou uma grande quantidade de pedras redondas e lisas. Entregou-as ao caçador que arrumou tudo bem direitinho, dentro da barriga do lobo, antes de costurar os cortes que havia feito.

Em seguida, os três saíram da casa, se esconderam entre as árvores e aguardaram.

Mais tarde, o lobo acordou com um peso estranho no estômago. Teria sido indigesta a vovó?

Pulou da cama e foi beber água no córrego, mas as pedras pesavam tanto que, quando se abaixou, ele caiu na água e ficou preso no fundo do córrego.

O caçador foi embora contente e a vovó comeu com gosto as broinhas. Chapeuzinho Vermelho prometeu a si mesma nunca mais esquecer os conselhos da mamãe: “Não pare para conversar com ninguém, e vá em frente pelo seu — caminho”.



Fonte

Alfabetização : livro do aluno / Ana Rosa Abreu ... [et al.] Brasília : FUNDESCOLA/SEF - MEC, 2000. 3 v. : 128 p. n. 2.

JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO

Há muitos e muitos anos existiu uma viúva que tinha um filho chamado João.

João e a mãe eram muito pobres e, para se manterem, contavam apenas com uma vaca, cujo leite vendiam na cidade.

Um dia, porém, a vaca parou subitamente de dar leite, e a pobre mulher, tendo perdido assim a fonte de seu sustento, ficou preocupada e sem saber o que fazer.

João, de sua parte, começou a procurar um emprego, com o qual pudesse ajudar a mãe. Mas os dias foram passando sem que ele arranjasse coisa alguma para fazer. Assim, a única solução que encontraram foi a vaca, pois o dinheiro daria pelo menos para viverem por algum tempo.

João logo se ofereceu para ir vender o animal na cidade, mas a mãe, achando que ele não saberia negociar, a princípio não consentiu. Entretanto, porque ela própria poderia sair de casa naquele dia, não teve outro remédio senão concordar com a idéia. Amarrou então uma corda no pescoço da vaca, para que João não a perdesse e, depois de dar muitos conselhos ao filho, deixou-o partir.

E lá se foi João, com destino à cidade.

Quando estava no meio do caminho, encontrou um vendedor ambulante que o cumprimentou muito simpático e perguntou-lhe aonde estava indo com a vaca.

Assim que João contou que estava indo vendê-la na cidade, o homem tirou do bolso um punhado de feijões, muito bonitos e de cores e formatos variados, e mostrou-os ao menino, dizendo que eles eram encantados.

João ficou deslumbrado com a beleza dos grãos e, ao ouvir as palavras do vendedor, seus olhos brilharam de alegria. Morrendo de vontade de possuir os feijões encantados, perguntou ao homem se ele não gostaria de trocá-los pela vaca.

O vendedor concordou prontamente com a troca. E, horas depois, João chegava em casa muito satisfeito, achando que havia feito um excelente negócio.

A mãe o recebeu muito contente, mas, quando o menino lhe mostrou o que havia conseguido em troca do animal, ficou furiosa e disse:

— Como, meu filho?! Você teve coragem de trocar a única coisa que possuíamos por uma porcaria duns grãos de feijão?

E, quanto mais pensava na situação difícil em que ela e o filho estavam agora, mais nervosa ficava.

Até que, num acesso de raiva, jogou os feijões pela janela, gritando:

— Veja, seu tolo! Veja para o que servem seus grãos encantados: para jogar fora!

O pobre menino, desconsolado, ficou olhando para a mãe sem nada conseguir dizer. E, como castigo, naquela noite foi mandado para a cama sem jantar.

Na manhã seguinte, ao acordar, João ainda estava muito triste e não conseguia esquecer o acontecimento do dia anterior. Estava deitado, tentando encontrar um jeito de remediar o que havia feito, quando notou que havia alguma coisa impedindo o sol de entrar pela janela. Levantou-se para espiar o que era e, espantado, descobriu que os grãos de feijão não só haviam brotado durante a noite, como também haviam crescido assustadoramente, transformando-se numa planta enorme, que subia até o céu.

Admirado e feliz, o menino correu até o quintal e, sem pensar duas vezes, começou a subir pelo pé de feijão. Subiu, subiu e subiu; atravessou muitas camadas de nuvens macias como flocos de algodão e, por fim, descobriu que a planta terminava num estranho país, onde tudo parecia deserto.

Como queria saber onde estava, João resolveu andar para ver se encontrava alguém por ali. Mas o lugar parecia completamente desabitado, pois, mesmo andando horas em seguida, não viu ninguém pelo caminho. Porém, quando já estava escurecendo e o seu estômago até doía de fome, João avistou um enorme castelo para onde se dirigiu. Encontrou na porta uma mulher que pareceu muito assustada em vê-lo ali.

— O que você está fazendo aqui, menino? — disse ela. — Não sabe que esse castelo pertence ao meu marido, um gigante muito mau, devorador de carne humana?

Ao ouvir isso, João sentiu as pernas bambearem de medo. Mas, como a mulher lhe dissesse que o gigante estava fora, caçando, e também como a fome e o cansaço não o deixassem andar mais, pediu a ela que o abrigasse e escondesse até o dia seguinte.

Embora fosse casada com um homem tão mau, a esposa do gigante era uma pessoa muito bondosa.

Assim, ficou com muita pena do menino e levou-o para dentro do castelo, onde serviu-lhe uma mesa que logo se esqueceu do perigo que estava correndo. De repente, porém, ouviu-se um grande barulho na porta, seguido de passos tão pesados que o castelo inteiro estremeceu.

— Oh, meu Deus! — disse a mulher, tremendo como vara verde. — É o gigante, menino ! Ele não pode encontrar você aqui senão vai devorar você e a mim também!

Ao vê-la tão assustada, João ficou paralisado de medo. Mas a mulher o puxou rapidamente pela mão, e mal teve tempo de escondê-lo dentro do forno, antes que o gigante entrasse na cozinha, gritando com sua voz de trovão:

— Mulher! Mulher, estou sentindo cheiro de carne humana!

Um, dois e três, diga-me de uma vez: onde está esse abelhudo?

Vou comê-lo com ossos e tudo!

Mais que depressa, a mulher explicou que o cheiro de carne era dos franguinhos que ela havia matado para o jantar.

João, que estava espiando por uma frestinha do forno, ficou apavorado só de pensar no que aconteceria se o gigante o encontrasse. Mas a bondosa mulher, que sabia que o marido era muito comilão, apressou-se em servir a comida, antes que ele começasse a procurar por todos os cantos da casa até encontrar o pobre menino.

O gigante sentou-se então à mesa e, para começar a refeição, engoliu uma dúzia de frangos assados, com ossos e tudo. Com os olhos arregalados, João assistiu à mulher trazendo para a mesa pratos e mais pratos, que o gigante engolia rapidamente, sem nunca ficar satisfeito.

Quando acabou finalmente sua refeição, o comilão gritou para a mulher:

— Traga-me o dinheiro! — Está bem! — respondeu ela, saindo da cozinha. E, logo em seguida, voltava com dois sacos cheios de moeda de ouro. Depois de ordenar que a mulher fosse dormir, o gigante colocou os sacos de moedas sobre a mesa e começou a contá-las, enquanto esperava o sono chegar.

Quando se cansou desse divertimento, guardou as moedas de novo nos sacos e depois colocou-os no chão, perto de si. Só que, por precaução, amarrou ao pé da mesa um cão de guarda, e depois recostou-se na cadeira e pôs-se a dormir.

João, que a tudo assistia de seu esconderijo, esperou que o gigante estivesse dormindo profundamente e, quando viu que ele estava roncando como um trovão, saiu de mansinho do forno para roubar o dinheiro. Entretanto, assim que pôs as mãos sobre os sacos de moedas, o cão de guarda começou a latir feito louco e o pobre menino, apavorado, julgou-se completamente perdido.

Acontece que o gigante tinha um sono pesado demais e os latidos fizeram apenas com que ele se mexesse na cadeira, sem conseguir acordá-lo.

Mais sossegado, o menino subiu na mesa da cozinha e, depois de pegar um pedaço de carne, jogou-o ao cão, que abanou o rabo e ficou em silêncio, deliciando-se com o petisco.

João pôde assim pegar o dinheiro e fugir dali. Correu sem parar até alcançar o pé de feijão, descendo habilmente até chegar ao quintal de casa.

Em seguida, chamou pela mãe e, depois de contar-lhe toda a aventura, entregou-lhe os dois sacos de moedas.

Corri o dinheiro roubado do gigante, João e a mãe passaram a levar uma vida de rei. Nada mais faltava na casa e eles não precisavam mais temer a fome e a necessidade.

Mas o tempo foi passando e os sacos de moedas começaram a ficar vazios. E João pensou, então, em voltar ao castelo do gigante, para se apoderar de mais riquezas. Contou sua vontade à mãe e ela, com medo de que alguma coisa pudesse acontecer-lhe, proibiu-o de ir. — Já pensou se o gigante agarrar você? — disse ela. — E a mulher dele? Ela certamente o reconhecerá e poderá entregá-lo ao marido!

Percebendo que a mãe não ia mesmo permitir, João fingiu aceitar o que ela dizia. Mas, na primeira chance que teve, saiu escondido e subiu novamente pelo pé de feijão, desta vez muito bem disfarçado para que a mulher do gigante não o reconhecesse.

Chegou assim mais uma vez ao estranho país e, depois de caminhar até o anoitecer, avistou o castelo do gigante, na porta do qual encontrou novamente a boa mulher.

— Menino! — disse ela, sem reconhecer João. — O que você faz aqui? Não sabe que esse castelo é do meu marido, um gigante muito mau, devorador de carne humana?

João fingiu-se muito assustado, e pediu à mulher que o escondesse até o dia seguinte, dizendo que não conseguiria encontrar o caminho de casa no escuro.

— Ah, não! — respondeu ela. — De jeito nenhum! Da última vez que fiz isso me arrependi amargamente! Já dei abrigo a um menino como você e o mal-agradecido fugiu, levando dois sacos de moedas de ouro do meu marido. Por causa disso, quase fui devorada no lugar do malandrinho! E o gigante, desde então, tem estado com um humor terrível, que eu sou obrigada a suportar!

Mas João sabia ser convincente e pediu tantas vezes que a boa mulher acabou concordando em escondê-lo. Assim, levou-o para dentro do castelo e deu-lhe de comer e de beber. E, novamente, mal

teve tempo de esconder João, desta vez dentro de um quartinho de despejo, e o gigante já chegava, com seu andar tão pesado que fazia o castelo estremecer. Dali a pouco, ele já estava na cozinha, gritando com voz de trovão:

— Um, dois e três.

Cheiro de gente outra vez! Onde está esse abelhudo? Vou comê-lo com ossos e tudo!

Enquanto dizia isso, o gigante procurava por todos os cantos da casa.

João, que a tudo assistia pela fechadura da porta, ficou morrendo de medo de ser encontrado. Mas a bondosa mulher mais uma vez convenceu o marido de que não havia ninguém na casa e, enchendo a mesa de comida, conseguiu distraí-lo.

Novamente o gigante comeu até se fartar e depois disse à mulher:

— Mulher, traga-me a galinha!

Ela, como da outra vez, obedeceu às ordens e saiu da cozinha, para voltar logo depois, trazendo uma galinha viva. O gigante colocou a galinha sobre a mesa e, assim que a mulher se retirou, ordenou:

— Bote!

E João viu, espantado, a galinha botar um ovo que não era nem branco e nem igual aos das galinhas comuns, e sim de ouro, ouro puro e maciço!

— Bote outro! — ordenou o gigante.

E a galinha obedeceu. Assim aconteceu sucessivamente, até que a mesa da cozinha ficou repleta de ovos de ouro, bonitos e reluzentes.

De repente, o gigante se cansou de mandar a galinha botar os ovos e, debruçando-se sobre a mesa, caiu, logo em seguida, num sono profundo.

Quando ouviu o gigante roncando outra vez como um trovão, João saiu em silêncio de seu esconderijo. E, como desta vez não havia nem o cão de guarda para atrapalhar, foi muito fácil agarrar a galinha e fugir correndo do castelo, até chegar ao pé de feijão.

Logo que entrou em casa, João chamou a mãe e, depois de lhe contar a sua aventura, entregou-lhe a galinha dos ovos de ouro.

Daquele dia em diante, nada mais lhes faltou, pois, sempre que precisavam de alguma coisa, bastava ordenar à galinha que botasse um ovo, e ela obedecia prontamente.

Mesmo sendo agora rico e feliz, João voltou a ter vontade de subir outra vez ao castelo do gigante.

Mas, sempre que falava nisso, a mãe o repreendia tão severamente, que o menino acabava adiando a viagem, sem entretanto desistir da idéia.

Passaram-se assim três anos, no final dos quais João tomou uma decisão: ia subir de novo, custasse o que custasse, e não contaria nada à mãe.

Assim, esperou pacientemente que chegasse o verão, quando os dias são mais longos e, depois de se disfarçar muito bem, subiu pelo pé de feijão antes que o sol nascesse, para que a mãe não o visse.

Novamente chegou ao castelo numa hora em que o gigante não estava, e mais uma vez não foi reconhecido pela mulher, que voltou a falar-lhe dos perigos que corria estando ali. Só que, desta vez, foi muito mais difícil convencê-la a recolher um estranho em seu castelo, pois o gigante, depois do último roubo, estava com um humor insuportável e cada dia se tornava mais malvado.

João, porém, sabia que a mulher era muito bondosa e continuou insistindo até que conseguiu convencê-la. Foi então acolhido, e de novo lhe foi servida uma refeição deliciosa.

Mas nesse dia o gigante chegou tão repentinamente que a mulher só teve tempo de colocar João dentro de um caldeirão, antes que o marido entrasse na cozinha gritando:

— Mulher! Sinto cheiro de carne humana!

Um, dois e três, diga-me de uma vez: onde está o abelhudo?

Vou comê-lo com ossos e tudo!

E estava tão furioso e desconfiado, que começou a procurar por todos os cantos, sem nem ouvir a esposa chamando-o para o jantar.

Procurou, procurou e procurou até que, finalmente, chegou bem perto do caldeirão onde João estava escondido. Ao ouvir aqueles passos que faziam o chão tremer e aquela voz de trovão gritando furiosamente, o pobre menino achou que estava mesmo perdido. Por sorte, entretanto, o gigante sentiu uma fome repentina e ficou com preguiça de levantar a tampa do caldeirão. Por isso, desistiu de procurar e gritou: — Mulher! Quero jantar!

Dentro de seu esconderijo, João suspirou aliviado. E ali ficou bem quietinho, esperando que o comilão fizesse sua interminável refeição.

Quando, afinal, estava satisfeito, o gigante gritou para a mulher:

— Traga-me a harpa de ouro!

E ela, como sempre fazia, obedeceu-lhe prontamente. O gigante esperou que ela se retirasse para dormir, depois colocou o instrumento sobre a mesa e ordenou:

— Toque!

No mesmo instante, a harpa de ouro começou a tocar sozinha uma melodia doce e suave, que deixou João maravilhado e que embalou os sonhos do malvado gigante. Assim, o menino esperou até que ele estivesse roncando bem alto, saiu em silêncio do caldeirão e correu na direção do valioso instrumento.

Acontece que a harpa era encantada e, ao sentir que mãos estranhas a tocavam, começou a gritar com uma voz fininha:

— Socorro! Socooooorro!

E o gigante, ou porque não estivesse dormindo ainda, ou porque gostasse muito da harpa, acabou acordando. Ao ver que estava sendo roubado, levantou-se da cadeira, gritando, furioso:

— Ah, seu maldito! Desta vez você me paga! Quando eu o pegar, vou engoli-lo vivo, com ossos e tudo!

Disse isso e veio direto em cima do pobre João, que, muito assustado, começou a correr até não poder mais. A harpa de ouro, por sua vez, continuava gritando, com sua vozinha fina:

— Socorro, meu senhor! Estão me roubando !

E João, ao ouvi-la falar, corria mais ainda, achando que o gigante o estava alcançando.

De repente, no entanto, João percebeu que havia já alguns minutos não ouvia mais os urros e o barulho dos passos de seu perseguidor. Intrigado, virou-se para trás e descobriu uma coisa que o deixou muito feliz: o gigante, embora fosse grande e forte, já estava velho e não conseguia correr muito.

Mesmo assim, ainda havia um longo caminho para chegar ao pé de feijão, e por isso o menino agarrou de novo a harpa, que não parava de gritar por socorro, e continuou a correr.

Horas depois, alcançou de novo seu pé de feijão e começou a descer. Quando estava já no meio da haste da imensa planta, porém, João olhou para cima e viu que o gigante, por ser muito pesado, descia numa rapidez incrível. Assim, logo que avistou o quintal de casa, o menino começou a gritar pela mãe:

— Mamãe, mamãe! Traga-me um machado, depressa!

Quando João pôs os pés no chão, a mãe já se preparava para dar os primeiros golpes na planta. Mas a viúva, ao olhar para cima e ver o tamanho do gigante, ficou paralisada de medo.

João estava muito cansado, mas conseguiu reunir todas as suas forças e, apossando-se do machado, golpeou várias vezes o pé de feijão. Tendo sido cortada a planta, o gigante despencou lá do alto, caindo ao chão com um grande estrondo. Era tão pesado que seu corpo, ao cair, fez uma cratera enorme, que demorou muitos anos para fechar.

Livre do perigo que o ameaçava, João abraçou a mãe alegremente. E, desde aquele dia, os dois passaram a viver tranquilos.

Tempos depois, quando se tornou um homem forte e bonito, João se casou com uma princesa, com quem viveu feliz por muitos e muitos anos.

Quanto ao pé de feijão, depois de cortado, secou completamente e, como não havia mais sementes, nunca mais nasceu outro igual.

Branca de Neve

(Irmãos Grimm)

Um dia, a rainha de um reino bem distante bordava perto da janela do castelo, uma grande janela com batentes de ébano, uma madeira escuríssima. Era inverno e nevava muito forte. A certa altura, a rainha desviou o olhar para admirar os flocos de neve que dançavam no ar; mas com isso se distraiu e furou o dedo com a agulha.

Na neve que tinha caído no beiral da janela pingaram três gotinhas de sangue. O contraste foi tão lindo que a rainha murmurou:

— Pudessem eu ter uma menina branquinha como a neve, corada como sangue e com os cabelos negros como o ébano...

Alguns meses depois, o desejo da rainha foi atendido.

Ela deu à luz uma menina de cabelos bem pretos, pele branca e face rosada. O nome dado à princesinha foi Branca de Neve.

Mas quando nasceu a menina, a rainha morreu. Passado um ano, o rei se casou novamente. Sua esposa era lindíssima, mas muito vaidosa, invejosa e cruel.

Um certo feiticeiro lhe dera um espelho mágico, ao qual todos os dias ela perguntava, com vaidade:

— Espelho, espelho meu, diga-me se há no mundo mulher mais bela do que eu.

E o espelho respondia:

— Em todo o mundo, minha querida rainha, não existe beleza maior.

O tempo passou. Branca de Neve cresceu, a cada ano mais linda...

E um dia o espelho deu outra resposta à rainha.

— A sua enteada, Branca de Neve, é agora a mais bela.

Invejosa e ciumenta, a rainha chamou um de seus guardas e lhe ordenou que levasse a enteada para a mata e lá a matasse. E que trouxesse o coração de Branca de Neve, como prova de que a missão fora cumprida.

O guarda obedeceu. Mas, quando chegou à mata, não teve coragem de enfiar a faca naquela lindíssima jovem inocente que, afinal, nunca fizera mal a ninguém.

Deixou-a fugir. Para enganar a rainha, matou um veadozinho, tirou o coração e entregou-o a ela, que quase explodiu de alegria e satisfação.

Enquanto isso, Branca de Neve fugia, penetrando cada vez mais na mata, ansiosa por se distanciar da madrasta e da morte.

Os animais chegavam bem perto, sem a atacar; os galhos das árvores se abriam para que ela passasse.

Ao anoitecer, quando já não se agüentava mais em pé de tanto cansaço, Branca de Neve viu numa clareira uma casa bem pequena e entrou para descansar um pouquinho.

Olhou em volta e ficou admirada: havia uma mesinha posta com minúsculos sete pratinhos, sete copinhos, sete colherezinhas e sete garfinhos. No cômodo superior estavam alinhadas sete caminhas, com cobertas muito brancas.

Branca de Neve estava com fome e sede. Experimentou, então uma colher da sopa de cada pratinho, tomou um gole do vinho de cada copinho e deitou-se em cada caminha, até encontrar a mais confortável. Nela se ajeitou e dormiu profundamente.

Os donos da casa voltaram tarde da noite; eram sete anões que trabalhavam numa mina de diamantes, dentro da montanha.

Logo que entraram, viram que faltava um pouco de sopa nos pratos, que os copos não estavam cheios de vinho...Estranho.

Lá em cima, nas camas, as cobertas estavam mexidas...E na última cama — surpresa maior! — estava adormecida uma linda donzela de cabelos pretos, pele branca como a neve e face vermelha como o sangue.

— Como é linda! — murmuraram em coro.

— E como deve estar cansada — disse um deles —, já que dorme assim.

Decidiram não incomodar; o anão dono da caminha onde dormia a donzela passaria a noite numa poltrona.



Na manhã seguinte, quando despertou, Branca de Neve se viu cercada pelos sete anões barbudinhos e se assustou. Mas eles logo a acalmaram, dizendo-lhe que era muito bem-vinda.

— Como se chama? — perguntaram.

— Branca de Neve.

— Mas como você chegou até aqui, tão longe, no coração da floresta?

Branca de Neve contou tudo. Falou da crueldade da madrasta, da sua ordem para matá-la, da piedade do caçador que a deixara fugir, desobedecendo à rainha, e de sua caminhada pela mata até encontrar aquela casinha.

— Fique aqui, se gostar... — propôs o anão mais velho.

— Você poderia cuidar da casa, enquanto nós estamos na mina, trabalhando. Mas tome cuidado enquanto estiver sozinha. Cedo ou tarde, sua madrasta descobrirá onde você está, e se ela a encontrar... Não deixe que ninguém entre! É mais seguro.

Assim começou uma vida nova para Branca de Neve, uma vida de trabalho.

E a madrasta? Estava feliz, convencida de que beleza de mulher alguma superava a sua.

Mas, um dia, teve por acaso a idéia de interrogar o espelho mágico:

— Espeelho, espelho meu, diga-me se há no mundo mulher mais bela do que eu.

E o espelho respondeu com voz grave:

— Na mata, na casa dos mineiros, querida rainha, está Branca de Neve, mais bela que nunca!

A rainha entendeu que tinha sido enganada pelo guarda: Branca de Neve ainda vivia! Resolveu agir por si mesma, para que não houvesse no mundo inteiro mulher mais linda do que ela.

Pintou o rosto, colocou um lenço na cabeça e irreconhecível, disfarçada de velha mercadora, procurou pela mata a casinha dos anões. Quando achou, bateu à porta e Branca de Neve, ingenuamente, foi atender.

A malvada ofereceu-lhe suas mercadorias, e a princesa apreciou um lindo cinto colorido.

— Deixe-me ajudá-la a experimentar o cinto. Você ficará com uma cintura fininha, fininha — disse a falsa vendedora, com uma risada irônica e estridente, apertando cada vez mais o cinto.

E apertou tanto, tanto, que Branca de Neve se sentiu sufocada e desmaiou, caindo como morta. A madrasta fugiu.

Pouco depois, chegaram os anões. Assustaram-se ao ver Branca de Neve estirada e imóvel.

O anão mais jovem percebeu o cinto apertado demais e imediatamente o cortou. Branca de Neve voltou a respirar e a cor, aos poucos, começou a voltar a sua face; melhorou e pôde contar o ocorrido.

— Aquela velha vendedora ambulante era a rainha disfarçada — disseram logo os anões.

— Você não deveria tê-la deixado entrar. Agora, seja mais prudente.

Enquanto isso, a perversa rainha, já no castelo, consultava o espelho mágico e se surpreendeu ao ouvi-lo dizer:

— No bosque, na casa dos anões, minha querida rainha, há Branca de Neve, mais bela que nunca.

Seu plano fracassara! Tentaria novamente.

No dia seguinte, Branca de Neve viu chegar uma camponesa de aspecto gentil, que lhe colocou na janela uma apetitosa maçã, sem dizer nada, apenas sorrindo um sorriso desdentado. A princesinha nem suspeitou de que se tratava da madrasta, numa segunda tentativa.

Branca de Neve, ingênua e gulosa, mordeu a maçã. Antes de engolir a primeira mordida, caiu imóvel.

Dessa vez, devia estar morta, pois o socorro dado pelos anões, quando regressaram da mina, nada resolveu.

Não acharam cinto apertado, nem ferimento algum, apenas o corpo caído.

Branca de Neve parecia dormir; estava tão linda que os bons anõezinhos não quiseram enterrá-la.

— Vamos construir um caixão de cristal para a nossa Branca de Neve, assim poderemos admirá-la sempre.

O esquife de cristal foi construído e levado ao topo da montanha. Na tampa, em dourado, escreveram: “Branca de Neve, filha de rei”.

Os anões guardavam o caixão dia e noite, e também os animaizinhos da mata – veadinhos, esquilos e lebres — todos choravam por Branca de Neve.

Lá no castelo, a malvada rainha interrogava o espelho mágico:

— Espeelho, espelho meu, diga-me se há no mundo mulher mais bela do que eu.

A resposta era invariável.

— Em todo o mundo, não existe beleza maior.

Branca de Neve parecia dormir no caixão de cristal; o rosto branco como a neve e de lábios vermelho como sangue, emoldurado pelos cabelos negros como ébano. Continuava tão linda como enquanto vivia.

Um dia, um jovem príncipe que caçava por ali passou no topo da montanha.

Bastou ver o corpo de Branca de Neve para se apaixonar, apesar de a donzela estar morta.

Pediu permissão aos anões para levar consigo o caixão de cristal. Havia tanta paixão, tanta dor e tanto desespero na voz do príncipe, que os anões ficaram comovidos e consentiram.

— Está bem. Nós o ajudaremos a transportá-la para o vale. A donzela Branca de Neve será sua.

Com o caixão nas costas, puseram-se a caminho.

Enquanto desciam por um caminho íngreme, um anão tropeçou numa pedra e quase caiu.

Reequilibrizou-se a tempo.

O abalo do caixão, porém, fez com que o pedaço da maçã envenenada, que Branca de Neve trazia ainda na boca, caísse. Assim a donzela se reanimou. Abrindo os olhos e suspirando se sentou e, admirada, quis saber:

— O que aconteceu? Onde estou?

O príncipe e os anões, felizes, explicaram tudo.

O príncipe declarou-se a Branca de Neve e pediu-a em casamento. Branca de Neve aceitou, felicíssima.

Foram para o palácio real, onde toda a corte os recebeu.

Foram distribuídos os convites para a cerimônia nupcial. Entre os convidados estava a rainha madrasta — mas ela mal sabia que a noiva era sua enteada. Vestiu-se a megera suntuosamente, pôs muitas jóias e, antes de sair, interrogou o espelho mágico:

— Espelho, espelho meu, diga-me se há no mundo mulher mais bela do que eu.

E o fiel espelho:

— No seu reino, a mais bela é você; mas a noiva Branca de Neve é a mais bela do mundo.

Louca de raiva, a rainha saiu apressada para a cerimônia. Lá chegando, ao ver Branca de Neve, sofreu um ataque: o coração explodiu e o corpo estourou, tamanha era sua ira.

Mas os festejos não cessaram um só instante. E os anões, convidados de honra, comeram, cantaram e dançaram três dias e três noites. Depois, retornaram para sua casinha e sua mina, no coração da mata.



Fonte

Alfabetização : livro do aluno / Ana Rosa Abreu ... [et al.] Brasília : FUNDESCOLA/SEF-MEC, 2000. 3 v. : 128 p. n. 2.

Contos » Os Três Porquinhos

(Christiane Angelotti baseado na obra de Joseph Jacobs)

Era uma vez, na época em que os animais falavam, três porquinhos que viviam felizes e despreocupados na casa da mãe.

A mãe era ótima, cozinava, passava e fazia tudo pelos filhos. Porém, dois dos filhos não a ajudavam em nada e o terceiro sofria em ver sua mãe trabalhando sem parar.

Certo dia, a mãe chamou os porquinhos e disse:

Queridos filhos, vocês já estão bem crescidos. Já é hora de terem mais responsabilidades para isso, é bom morarem sozinhos.

A mãe então preparou um lanche reforçado para seus filhos e dividiu entre os três suas economias para que pudessem comprar material e construírem uma casa.

Estava um bonito dia, ensolarado e brilhante. A mãe porca despediu-se dos seus filhos:

Cuidem-se! Sejam sempre unidos! - desejou a mãe.

Os três porquinhos, então, partiram pela floresta em busca de um bom lugar para construírem a casa. Porém, no caminho começaram a discordar com relação ao material que usariam para construir o novo lar.

Cada porquinho queria usar um material diferente.

O primeiro porquinho, um dos preguiçosos foi logo dizendo:

Não quero ter muito trabalho! Dá para construir uma boa casa com um monte de palha e ainda sobra dinheiro para comprar outras coisas.

O porquinho mais sábio advertiu:

Uma casa de palha não é nada segura.

O outro porquinho preguiçoso, o irmão do meio, também deu seu palpite:

Prefiro uma casa de madeira, é mais resistente e muito prática. Quero ter muito tempo para descansar e brincar.

Uma casa toda de madeira também não é segura - comentou o mais velho- Como você vai se proteger do frio? E se um lobo aparecer, como vai se proteger?

Eu nunca vi um lobo por essas bandas e, se fizer frio, acendo uma fogueira para me aquecer! - respondeu o irmão do meio- E você, o que pretende fazer, vai brincar conosco depois da construção da casa?



Já que cada um vai fazer uma casa, eu farei uma casa de tijolos, que é resistente. Só quando acabar é que poderei brincar. – Respondeu o mais velho.

O porquinho mais velho, o trabalhador, pensava na segurança e no conforto do novo lar.

Os irmãos mais novos preocupavam-se em não gastar tempo trabalhando.

Não vamos enfrentar nenhum perigo para ter a necessidade de construir uma casa resistente. - Disse um dos preguiçosos.

Cada porquinho escolheu um canto da floresta para construir as respectivas casas. Contudo, as casas seriam próximas.

O Porquinho da casa de palha, comprou a palha e em poucos minutos construiu sua morada.

Já estava descansando quando o irmão do meio, que havia construído a casa de madeira chegou chamando-o para ir ver a sua casa.

Ainda era manhã quando os dois porquinhos se dirigiram para a casa do porquinho mais velho, que construía com tijolos sua morada.

Nossa! Você ainda não acabou! Não está nem na metade! Nós agora vamos almoçar e depois brincar. – disse irônico, o porquinho do meio.

O porquinho mais velho porém não ligou para os comentários, nem parou as risadinhas, continuou a trabalhar, preparava o cimento e montava as paredes de tijolos. Após três dias de trabalho intenso, a casa de tijolos estava pronta, e era linda!

Os dias foram passando, até que um lobo percebeu que havia porquinhos morando naquela parte da floresta. O Lobo sentiu sua barriga roncar de fome, só pensava em comer os porquinhos.

Foi então bater na porta do porquinho mais novo, o da casa de palha. O porquinho antes de abrir a porta olhou pela janela e avistando o lobo começou a tremer de medo.

O Lobo bateu mais uma vez, o porquinho então, resolveu tentar intimidar o lobo:

Vá embora! Só abrirei a porta para o meu pai, o grande leão!- mentiu o porquinho cheio de medo.

Leão é? Não sabia que leão era pai de porquinho. Abra já essa porta. – Disse o lobo com um grito assustador.

O porquinho continuou quieto, tremendo de medo.

Se você não abrir por bem, abrirei à força. Eu ou soprar, vou soprar muito forte e sua casa irá voar.

O porquinho ficou desesperado, mas continuou resistindo. Até que o lobo soprou um a vez e nada aconteceu, soprou novamente e da palha da casinha nada restou, a casa voou pelos ares.

O porquinho desesperado correu em direção à casinha de madeira do seu irmão.

O lobo correu atrás.

Chagando lá, o irmão do meio estava sentado na varanda da casinha.

Corre, corre entra dentro da casa! O lobo vem vindo! – gritou desesperado, correndo o porquinho mais novo.

Os dois porquinhos entraram bem a tempo na casa, o lobo chegou logo atrás batendo com força na porta.

Os porquinhos tremiam de medo. O lobo então bateu na porta dizendo:

Porquinhos, deixem eu entrar só um pouquinho! De forma alguma Seu Lobo, vá embora e nos deixe em paz.- disseram os porquinhos.

Então eu vou soprar e soprar e farei a casinha voar. O lobo então furioso e esfomeado, encheu o peito de ar e soprou forte a casinha de madeira que não agüentou e caiu.

Os porquinhos aproveitaram a falta de fôlego do lobo e correram para a casinha do irmão mais velho.

Chegando lá pediram ajuda ao mesmo.

Entrem, deixem esse lobo comigo!- disse confiante o porquinho mais velho.

Logo o lobo chegou e tornou a atormentá-los:

Porquinhos, porquinhos, deixem-me entrar, é só um pouquinho!

Pode esperar sentado seu lobo mentiroso.- respondeu o porquinho mais velho.

Já que é assim, preparem-se para correr. Essa casa em poucos minutos irá voar! O lobo encheu seus pulmões de ar e soprou a casinha de tijolos que nada sofreu.

Soprou novamente mais forte e nada.

Resolveu então se jogar contra a casa na tentativa de derrubá-la. Mas nada abalava a sólida casa.

O lobo resolveu então voltar para a sua toca e descansar até o dia seguinte.

Os porquinhos assistiram a tudo pela janela do andar superior da casa. Os dois mais novos comemoraram quando perceberam que o lobo foi embora.

Calma , não comemorem ainda! Esse lobo é muito esperto, ele não desistirá antes de aprende ruma lição.- Advertiu o porquinho mais velho.

No dia seguinte bem cedo o lobo estava de volta à casa de tijolos. Disfarçado de vendedor de frutas.

Quem quer comprar frutas fresquinhas?- gritava o lobo se aproximando da casa de tijolos.

Os dois porquinhos mais novos ficaram com muita vontade de comer maçãs e iam abrir a porta quando o irmão mais velho entrou na frente deles e disse: - Nunca passou ninguém vendendo nada por aqui antes, não é suspeito que na manhã seguinte do aparecimento do lobo, surja um vendedor?

Os irmãos acreditaram que era realmente um vendedor, mas resolveram esperar mais um pouco.

O lobo disfarçado bateu novamente na porta e perguntou:

Frutas fresquinhas, quem vai querer?

Os porquinhos responderam:

Não, obrigado.

O lobo insistiu:

Tome peguem três sem pagar nada, é um presente.

Muito obrigado, mas não queremos, temos muitas frutas aqui.

O lobo furioso se revelou:

Abram logo, poupo um de vocês!

Os porquinhos nada responderam e ficaram aliviados por não terem caído na mentira do falso vendedor.

De repente ouviram um barulho no teto. O lobo havia encostado uma escada e estava subindo no telhado.

Imediatamente o porquinho mais velho aumentou o fogo da lareira, na qual cozinhavam uma sopa de legumes.

O lobo se jogou dentro da chaminé, na intenção de surpreender os porquinho entrando pela lareira. Foi quando ele caiu bem dentro do caldeirão de sopa fervendo.

AUUUUUUU!- Uivou o lobo de dor, saiu correndo em disparada em direção à porta e nunca mais foi visto por aquelas terras.

Os três porquinhos, pois, decidiram morar juntos daquele dia em diante. Os mais novos concordaram que precisavam trabalhar além de descansar e brincar. Pouco tempo depois, a mãe dos porquinhos não agüentando as saudades, foi morar com os filhos. Todos viveram felizes e em harmonia na linda casinha de tijolos.

Contos » Rapunzel (Irmãos Grimm)

Era uma vez um casal que há muito tempo desejava inutilmente ter um filho. Os anos se passavam, e seu sonho não se realizava. Afinal, um belo dia, a mulher percebeu que Deus ouvira suas preces. Ela ia ter uma criança!

Por uma janelinha que havia na parte dos fundos da casa deles, era possível ver, no quintal vizinho, um magnífico jardim cheio das mais lindas flores e das mais viçosas hortaliças. Mas em torno de tudo se erguia um muro altíssimo, que ninguém se atrevia a escalar. Afinal, era a propriedade de uma feiticeira muito temida e poderosa.

Um dia, espiando pela janelinha, a mulher se admirou ao ver um canteiro cheio dos mais belos pés de rabanete que jamais imaginara. As folhas eram tão verdes e fresquinhas que abriram seu apetite. E ela sentiu um enorme desejo de provar os rabanetes.

A cada dia seu desejo aumentava mais. Mas ela sabia que não havia jeito de conseguir o que queria e por isso foi ficando triste, abatida e com um aspecto doentio, até que um dia o marido se assustou e perguntou:

— O que está acontecendo contigo, querida?

— Ah! — respondeu ela. — Se não comer um rabanete do jardim da feiticeira, vou morrer logo, logo!

O marido, que a amava muito, pensou: “Não posso deixar minha mulher morrer... Tenho que conseguir esses rabanetes, custe o que custar!”

Ao anoitecer, ele encostou uma escada no muro, pulou para o quintal vizinho, arrancou apressadamente um punhado de rabanetes e levou para a mulher. Mais que depressa, ela preparou uma salada que comeu imediatamente, deliciada. Ela achou o sabor da salada tão bom, mas tão bom, que no dia seguinte seu desejo de comer rabanetes ficou ainda mais forte. Para sossegá-la, o marido prometeu-lhe que iria buscar mais um pouco.

Quando a noite chegou, pulou novamente o muro mas, mal pisou no chão do outro lado, levou um tremendo susto: de pé, diante dele, estava a feiticeira.

— Como se atreve a entrar no meu quintal como um ladrão, para roubar meus rabanetes? — perguntou ela com os olhos chispando de raiva. — Vai ver só o que te espera!

— Oh! Tenha piedade! — implorou o homem. — Só fiz isso porque fui obrigado! Minha mulher viu seus rabanetes pela nossa janela e sentiu tanta vontade de comê-los, mas tanta vontade, que na certa morrerá se eu não levar alguns!

A feiticeira se acalmou e disse:

— Se é assim como diz, deixo você levar quantos rabanetes quiser, mas com uma condição: irá me dar a criança que sua mulher vai ter. Cuidarei dela como se fosse sua própria mãe, e nada lhe faltará.

O homem estava tão apavorado, que concordou. Pouco tempo depois, o bebê nasceu. Era uma menina. A feiticeira surgiu no mesmo instante, deu à criança o nome de Rapunzel e levou-a embora.

Rapunzel cresceu e se tomou a mais linda criança sob o sol. Quando fez doze anos, a feiticeira trancou-a no alto de uma torre, no meio da floresta.

A torre não possuía nem escada, nem porta: apenas uma janelinha, no lugar mais alto. Quando a velha desejava entrar, ficava embaixo da janela e gritava:

— Rapunzel, Rapunzel! Joga abaixo tuas tranças!

Rapunzel tinha magníficos cabelos compridos, finos como fios de ouro. Quando ouvia o chamado da velha, abria a janela, desenrolava as tranças e jogava-as para fora. As tranças caíam vinte metros abaixo, e por elas a feiticeira subia.

Alguns anos depois, o filho do rei estava cavalgando pela floresta e passou perto da torre. Ouviu um canto tão bonito que parou, encantado.

Rapunzel, para espantar a solidão, cantava para si mesma com sua doce voz.

Imediatamente o príncipe quis subir, procurou uma porta por toda parte, mas não encontrou.

Inconformado, voltou para casa. Mas o maravilhoso canto tocara seu coração de tal maneira que ele começou a ir para a floresta todos os dias, querendo ouvi-lo outra vez.

Em uma dessas vezes, o príncipe estava descansando atrás de uma árvore e viu a feiticeira aproximar-se da torre e gritar: “Rapunzel, Rapunzel! Joga abaixo tuas tranças!”. E viu quando a feiticeira subiu pelas tranças.

“É essa a escada pela qual se sobe?”, pensou o príncipe. “Pois eu vou tentar a sorte...”.

No dia seguinte, quando escureceu, ele se aproximou da torre e, bem embaixo da janelinha, gritou:

— Rapunzel, Rapunzel! Joga abaixo tuas tranças!

As tranças caíram pela janela abaixo, e ele subiu.

Rapunzel ficou muito assustada ao vê-lo entrar, pois jamais tinha visto um homem.

Mas o príncipe falou-lhe com muita docura e contou como seu coração ficara transtornado desde que a ouvira cantar, explicando que não teria sossego enquanto não a conhecesse.



Rapunzel foi se acalmando, e quando o príncipe lhe perguntou se o aceitava como marido, reparou que ele era jovem e belo, e pensou: “Ele é mil vezes preferível à velha senhora...”. E, pondo a mão dela sobre a dele, respondeu:

— Sim! Eu quero ir com você! Mas não sei como descer... Sempre que vier me ver, traga uma meada de seda. Com ela vou trançar uma escada e, quando ficar pronta, eu desço, e você me leva no seu cavalo.

Combinaram que ele sempre viria ao cair da noite, porque a velha costumava vir durante o dia. Assim foi, e a feiticeira de nada desconfiava até que um dia Rapunzel, sem querer, perguntou a ela:

— Diga-me, senhora, como é que lhe custa tanto subir, enquanto o jovem filho do rei chega aqui num instantinho?

— Ah, menina ruim! — gritou a feiticeira. — Pensei que tinha isolado você do mundo, e você me engana!

Na sua fúria, agarrou Rapunzel pelo cabelos e esbofeteou-a. Depois, com a outra mão, pegou uma tesoura e tec, tec! cortou as belas tranças, largando-as no chão.

Não contente, a malvada levou a pobre menina para um deserto e abandonou-a ali, para que sofresse e passasse todo tipo de privação.

Na tarde do mesmo dia em que Rapunzel foi expulsa, a feiticeira prendeu as longas tranças num gancho da janela e ficou esperando. Quando o príncipe veio e chamou: “Rapunzel! Rapunzel! Joga abaixo tuas tranças!”, ela deixou as tranças caírem para fora e ficou esperando.

Ao entrar, o pobre rapaz não encontrou sua querida Rapunzel, mas sim a terrível feiticeira. Com um olhar chamejante de ódio, ela gritou zombeteira:

— Ah, ah! Você veio buscar sua amada? Pois a linda avezinha não está mais no ninho, nem canta mais! O gato apanhou-a, levou-a, e agora vai arranhar os seus olhos! Nunca mais você verá Rapunzel! Ela está perdida para você!

Ao ouvir isso, o príncipe ficou fora de si e, em seu desespero, se atirou pela janela. O jovem não morreu, mas caiu sobre espinhos que furaram seus olhos e ele ficou cego.

Desesperado, ficou perambulando pela floresta, alimentando-se apenas de frutos e raízes, sem fazer outra coisa que se lamentar e chorar a perda da amada.

Passaram-se os anos. Um dia, por acaso, o príncipe chegou ao deserto no qual Rapunzel vivia, na maior tristeza, com seus filhos gêmeos, um menino e uma menina, que haviam nascido ali.

Ouvindo uma voz que lhe pareceu familiar, o príncipe caminhou na direção de Rapunzel.

Assim que chegou perto, ela logo o reconheceu e se atirou em seus braços, a chorar.

Duas das lágrimas da moça caíram nos olhos dele e, no mesmo instante, o príncipe recuperou a visão e ficou enxergando tão bem quanto antes.

Então, levou Rapunzel e as crianças para seu reino, onde foram recebidos com grande alegria. Ali viveram felizes e contentes.

A Árvore Generosa – de Silverstein, Shel, texto em Português de Fernando Sabino

Era uma vez uma árvore...

Que amava um menino.

E todos os dias o menino vinha, juntava suas folhas e com elas fazia coroas de rei;

Com elas brincava de rei da floresta.

Subia em seu grosso tronco, balançava-se em seus galhos, comia suas maçãs.

E brincavam de esconder.

Quando ficava cansado,

O menino repousava à sua sombra fresquinha.

O menino amava a árvore...profundamente.

E a árvore era feliz.

Mas o tempo passou. O menino cresceu. E a árvore muitas vezes ficava sozinha.

Um dia o menino veio e a árvore disse: “Menino, venha subir no meu tronco, balançar-se nos meus galhos, comer as minhas maçãs, repousar a minha sombra e ser feliz.”

“Estou grande demais pra brincar”, o menino respondeu.

“Quero comprar muitas coisas, eu quero me divertir e preciso de dinheiro. Você tem algum dinheiro que possa me oferecer?”

“Sinto muito”, disse a árvore, “mas eu não tenho dinheiro. Tenho apenas minhas folhas e tenho minhas maçãs. Mas leve as maçãs, Menino. Vá vendê-las na cidade. Então terá o dinheiro e você será feliz.”

E assim o menino subiu pelo tronco, colheu as maçãs e levou-as embora.

E a árvore ficou feliz.

Mas o menino sumiu por muito tempo...

E a árvore ficou tristonha outra vez.

Um dia o menino veio e a árvore estremeceu, tamanha a sua alegria, e disse:

“Venha, Menino, venha subir no meu tronco, balançar-se nos meus galhos e ser feliz.”

“Estou muito ocupado pra subir em árvores”, disse o menino.

“Eu quero uma casa pra me abrigar; eu quero uma esposa, eu quero ter filhos, pra isso é preciso que eu tenha uma casa. Você tem uma casa pra me oferecer?”

“Eu não tenho casa”, a árvore disse.

“A casa em que moro é esta floresta. Mas corte meus galhos e faça sua casa e seja feliz.”

O menino depressa cortou os galhos e levou-os embora pra fazer uma casa.

E a árvore ficou feliz.

O menino ficou longe por um longo, longo tempo, e no dia que voltou a árvore ficou alegre, de uma alegria tamanha que mal podia falar.

“Venha, venha, meu Menino”, sussurrou: “venha brincar.”

“Estou velho pra brincar”, disse o menino, “e estou também muito triste.”

“Eu quero um barco ligeiro que me leve pra bem longe. Você tem algum barquinho que possa me oferecer?”

“Corte meu tronco e faça seu barco”, a árvore disse. “Viagem pra longe e seja feliz.”

O menino cortou o tronco, fez um barco e viajou.

E a árvore ficou feliz...Mas não muito.

Muito tempo depois o menino voltou.

“Desculpe, Menino”, a árvore disse, “não tenho mais nada pra lhe oferecer.”

“As maçãs já se foram.”

“Meus dentes são fracos demais pra maçãs”, falou o menino.

“Já se foram os galhos pra você balançar”, a árvore disse.

“Já não tenho idade pra me balançar”, falou o menino.

“Não tenho mais tronco pra você subir”, a árvore disse.

“Estou muito cansado e já não sei subir”, falou o menino.

“Eu bem gostaria de ter qualquer coisa pra lhe oferecer”, suspirou a árvore. “Mas nada me resta, e eu sou apenas um toco sem graça. Desculpe...”

“Já não quero muita coisa”, disse o menino, “só um lugar sossegado onde possa me sentar, pois estou muito cansado.”

“Pois bem”, respondeu a árvore, enchendo-se de alegria, “eu sou apenas um toco, mas um toco é muito útil pra sentar e descansar. Venha, Menino, depressa, sente-se em mim e descanse.”
 Foi o que o menino fez.
 E a árvore ficou feliz.

ANEXO 2

Diário de Campo

Número de turmas observadas: 8

Número de professoras por sala: 2

Número de alunos por sala: mínimo de 13- máximo de 24

Número de contos utilizados: 6

Número de observações: 6 por turma, total de 48 observações

O que foi observado: A possibilidade de construção de modelos cognitivos, valores ético-morais e estéticos através da leitura de contos.

Forma de observação: Reação das crianças durante e após a leitura de um conto infantil, desenho das crianças após a leitura dos contos.

Quais categorias que estavam em análise: Medo, vingança, criatividade, relações interpessoais, ingenuidade infantil, desobediência aos mais velhos, inveja, generosidade, cuidado com o próximo, vingança, julgamento moral, amor, normas sociais .

APÊNDICE

Questionário para Professores

Identificação:

Nome:

Profissão:

Idade

Estado Civil:

Grau de Escolaridade:

Série em que leciona:

QUESTIONÁRIO:

- 1 – Há quanto tempo leciona?
- 2 – Como você define a importância da literatura infantil no processo de construção de modelos cognitivos?
- 3 – Como as crianças reagem após a leitura de uma história infantil?
- 4 – Quais obstáculos você encontra para introduzir as histórias infantis no seu cotidiano?
- 5 – Como você avalia a sua forma de mediar à literatura infantil em sala de aula?